Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

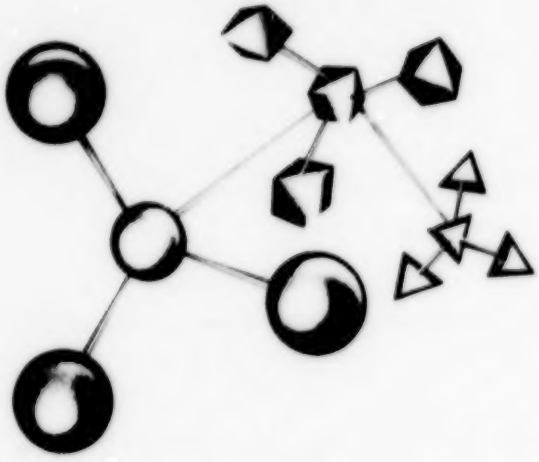
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules : 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?, 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

Tél. : 514.721.8122
Téléc. : 514.721.8613

A9192-8E88RÉ8-03-003

MINI-TROUSSE
SUR
L'ÉDUCATION A LA PAIX
DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE

ÉDUCATION A LA PAIX DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE :
UNE CONDITION ESSENTIELLE POUR UN DéVELOPPEMENT VIABLE

à l'intention des
membres du Réseau du CÉICI

par
Fernand Ouellet

en collaboration avec

Lucie Benoit
Paulette Vigeant
Marc-Yves Volcy

Mai 1992

MINI-TROUSSE
ÉDUCATION À LA PAIX DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE

Introduction

Module I
Pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale ?

Fiche I Une question de compétence éthique.
Fiche II L'école au service de l'humanité.
Fiche III Pour une démocratie véritable.
Fiche IV Une question de développement viable.
Fiche V Une question de protection de l'environnement.

Module II
Qu'est-ce que une éducation à la paix dans une perspective mondiale ?

Fiche VI Vers une définition.
Fiche VII L'éducation à la paix et la pédagogie de la coopération.
Fiche VIII L'éducation pour la paix.

Module III
Comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale ?

Fiche IX L'engagement : une condition préalable.
Fiche X La psychologie : un outil pour la résolution de conflits.
Fiche XI Le comportement éthique.
Fiche XII La connaissance de la guerre.
Fiche XIII Une guerre juste ?
Fiche XIV Le nucléaire et la dissuasion.
Fiche XV Les formes de violence.
Fiche XVI La reconversion des budgets militaires.
Fiche XVII Le développement et l'environnement.

Module IV
Ressources

Fiche XVIII Bibliographie sommaire.

INTRODUCTION

Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI) poursuit, depuis avril 1989, l'objectif d'instrumenter le personnel scolaire du Québec à l'éducation dans une perspective mondiale. Cette éducation comprend quatre volets : **développement**, droits, environnement et **paix**. C'est ce dernier que nous abordons dans cette mini-trousse.

Plusieurs tenants de l'éducation à la paix considèrent que celle-ci recoupe l'**éducation aux droits** qui lui est étroitement liée ainsi que l'**éducation au développement et à l'environnement** par le biais des conséquences de l'armement et de la guerre sur ces deux secteurs. L'éducation interculturelle et «l'anti-racisme», dont les retombées positives devraient supprimer les situations de violence ethnique et «raciale», constituent aussi des composantes de l'éducation à la paix.

Nous tenterons d'**identifier les principales raisons qui nous incitent à mettre en place l'éducation à la paix dans le milieu scolaire** dans le module intitulé «**Pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale**». Puis, nous analyserons quelle est la nature de cette éducation dans la deuxième partie intitulée «**Qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale**». Dans «**Comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?**» qui constituera le 3e module de cette mini-trousse, nous regrouperons différentes **méthodes et approches pédagogiques** favorisant l'éducation à la paix. Puis enfin, pour compléter ce document, un module sur «**les ressources**» susceptibles de vous aider à cerner le concept et à l'implanter dans vos milieux respectifs.

La partie «information et réflexion» de cette mini-trousse a été conçue à partir du cours d'enseignement télévisé «**Les chemins de la paix**» **(THL-18739) du professeur Louis O'Neill de la Faculté de théologie de l'Université Laval** et de sa documentation. Nous tenons à remercier M. Louis O'Neill pour son accord quant à l'utilisation de son matériel. De nombreux autres ouvrages ont aussi servi à son élaboration, vous les retrouverez dans les notes de bas de page.

La partie «animation» de la mini-trousse comprend des fiches pédagogiques (français et anglais); la version anglaise a été préparée par madame Lucie Benoit que nous remercions particulièrement.

Fernand Ouellet
Enseignant et conseiller au CÉICI

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

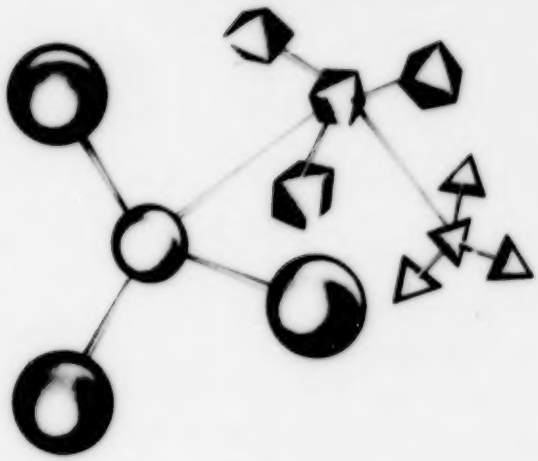
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules : 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?; 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

POURQUOI
UNE ÉDUCATION À LA PAIX
DANS UNE
PERSPECTIVE MONDIALE ?

MODULE I

POURQUOI UNE ÉDUCATION À LA PAIX DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE ?

FICHE I

▸ Une question de compétence éthique.

D'un point de vue éthique, l'éducation à la paix concerne tous les éducateurs et les éducatrices ainsi que l'ensemble des citoyens et citoyennes du Québec dont prioritairement le personnel scolaire. Elle repose sur des **valeurs fondamentales** à transmettre ainsi que sur des règles et des normes de vie à inculquer aux jeunes. Ceux-ci doivent être en mesure de :

- participer de façon éclairée aux choix collectifs;
- de saisir les responsabilités qui leur incombent dans l'organisation structurelle de la société et de la planète;
- de poser des jugements éclairés sur les situations qui les confrontent quotidiennement.

L'éducation à la paix ne concerne pas seulement les cours de morale ou de religion. On se doit de développer une nouvelle compétence éthique dans tous les cours afin d'assurer une large réflexion sur l'ensemble des structures sociales. Les **sciences humaines** permettent d'obtenir un éclairage sur la société et sur ses composantes politiques et économiques. Les **langues** et les **arts** facilitent de meilleures communications et des relations humaines plus harmonieuses entre les membres de la société. L'école, et toute sa structure, doit contribuer à l'actualisation de cette compétence éthique. Voici d'ailleurs comment le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) la définit :

> «Développer chez les élèves une compétence éthique consiste donc à favoriser chez eux des aptitudes à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au coeur de la présente mutation sociale.»[1]

Il s'agit en fait d'instrumenter les jeunes pour leur **permettre** une **meilleure évolution personnelle**. Le CSE inscrit cette compétence dans une perspective sociétale plus globale :

---

1 Jacques De Lorimier (1991), «La compétence éthique : un apprentissage fondamental dans la vie pédagogique», mai-juin, citant le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), **Développer une compétence éthique**, Rapport annuel 1989-1990, p.10.

«Redonner à tous l'impulsion nécessaire à l'émergence et au développement d'une compétence indispensable pour des citoyens d'une société en mutation constante, traversée de toutes parts par des questions éthiques interpellant la conscience humaine.»[2]

Pour sa part, Louis O'Neill nous met en garde contre un certain conservatisme éthique pouvant affecter le développement de cette compétence éthique :

«Que de drames on aurait pu éviter, que de poids inutile dont on aurait libéré les épaules courbées, que d'espoirs on aurait réconfortés, de libérations plus vite acquises si la réflexion et l'exigence éthique eussent été moins routinières, plus radicales, plus attentives aux signes des temps.»[3]

En terminant, le Conseil de l'Europe confirme, lui aussi, les liens étroits entre la compétence éthique et l'éducation à la paix :

«De plus, les principes qui guident cette éducation à la paix recoupent les aptitudes requises pour le développement d'une compétence éthique.»[4]

Il ne nous reste plus qu'à trouver des pistes concrètes afin de poursuivre l'identification de ces liens.

---

2 **Ibid.**

3 Louis O'Neill (1991), **Profil d'une éthique, Module I. Enseignement télévisé, Les chemins de la paix TML-18739**, Québec : Université Laval, Faculté de théologie.

4 Conseil de l'Europe (1990), **Violence et résolution de conflits à l'école**, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p.29.

• L'école au service de l'humanité.

«L'école est au service de l'humanité.»[5]

M. Mühlethaler, fondateur de l'organisme «École Instrument de Paix» (EIP), une organisation non gouvernementale (ONG) vouée à l'éducation à la paix et aux droits, qui fête cette année ses 25 ans d'action à travers le monde, souligne que malgré que l'école ait été au service de l'humanité depuis l'origine des temps modernes, on ne lui a pas donné suffisamment d'outils et de moyens pour implanter un programme humaniste. La devise de cet organisme «Désarmer l'esprit pour désarmer la main»[6] reflète bien le rôle que doit jouer l'école pour assurer une éducation à la paix.

L'éducation dispensée à l'école a trop souvent pour effet de diviser les humains plutôt que de les unir. L'accent mis sur la compétition, la performance et l'élitisme tend à glorifier l'individualisme au détriment de la coopération et de la solidarité. Dans plusieurs écoles, l'absence de vécu démocratique se traduit, à l'occasion, par un autoritarisme abusif et entraîne souvent des situations d'injustices porteuses de violence. Et comme le confie Jacques Mühlethaler, «ce n'est ni de la bombe atomique, ni de la puissance destructrice de toutes les armées du monde dont j'ai peur, mais bien de l'emploi abusif de l'obligation scolaire à des fins d'endoctrinement, de fanatisme et de domination»[7]. Le Québec de demain est-il à l'abri de cette menace ?

Une autre raison qui confère à l'école ce mandat d'éducation à la paix, c'est l'**interdépendance mondiale**.

> «La paix ne peut être abordée que dans un esprit d'universalité de l'homme (humain)[8], sans qu'il n'ait à renoncer à ses origines. **Nous sommes à la fois de «notre» terre et de la terre, des citoyens d'un pays et des citoyens du monde.** Ceci est si vrai que nous vivons dans une toujours plus étroite interdépendance, interdépendance qui devrait jouer positivement sur une modification

---

5 Jacques Mühlethaler (1985), **L'éducation à la paix : discours et réalité**, Séminaire éducation à la paix, Berne.

6 **Ibid.**

7 **Ibid.**

8 Ajouté par nous.

profonde de nos mentalités et gommer quelque peu les méfaits de tous nos préjugés."[9]

L'école doit mieux prendre conscience de l'ampleur de son rôle. Elle a une responsabilité sociale et institutionnelle à assumer à l'égard de l'éducation à la paix.

---

[9] Jacques Mühlethaler (1985), op. cit.

FICHE III

• Pour une démocratie véritable.

Les guerres et leurs conséquences constituent un fardeau humain et social inacceptable pour une société dite civilisée (i.e. respectueuse des droits). Nul n'est besoin de s'interroger longtemps pour conclure que les guerres entraînent dans leur sillon, peines, désolation, rancoeur et hostilité.

Depuis la fin de la «Deuxième Guerre mondiale» on a dénombré plus de 174 conflits armés[10] à travers le monde. La «Guerre du Vietnam» (1960-1975) a fait 2 300 000 morts; celle entre l'Iran et l'Irak (1980-1988) en a fait 1 000 000; tandis que la «Guerre du Golfe» (1991) a fait 100 000 victimes.[11] **Imaginons le nombre incalculable de blessés, de personnes sans-abri, déplacées ou réfugiées. Il faut aussi s'inquiéter de l'augmentation du rapport entre les victimes civiles et militaires : il était de 1 pour 20 pendant la Première Guerre mondiale, de 1 pour 1 pour la Deuxième Guerre mondiale, de 5 pour 1 lors de la Guerre de Corée et de 20 pour 1 pour celle du Vietnam.**[12]

Les guerres constituent un péril pour la démocratie. De nombreux pays ont connu des troubles intérieurs importants suite à leur engagement dans un conflit armé. Pensons à la réaction des Québécois suite à la conscription de 1942 et à l'agitation américaine pendant la Guerre du Vietnam. Rappelons-nous également l'emprisonnement (2 000 personnes) et l'internement (236 personnes) de citoyens canadiens d'origine allemande, italienne et japonaise ainsi que la course aux sorcières à l'époque du maccarthysme. Les guerres entraînent souvent une montée du fascisme, du racisme et de la xénophobie ainsi que la suppression des libertés civiles.

Que dire des sociétés dictatoriales et autocratiques où les guerres civiles, les coups d'état et les révolutions se succèdent et bloquent la mise en place d'un système démocratique. Les sommes requises pour ces actions politico-militaires sont détournées de celles requises pour le maintien, dans bien des cas, de conditions de vie minimales. Voici d'ailleurs une brève description de ces conditions :

> «Une accablante pauvreté, des maladies endémiques et un analphabétisme généralisé, telles sont les conditions de

---

10 Groupe pour une Suisse sans armée (1989), **Pourquoi pas? Pour une politique globale de paix.**

11 Antonius Rachad (1991), «Pourquoi la guerre du Golfe?», dans **Relations**, mai, p. 111-113, dans Louis O'Neill (1991), **op. cit.**

12 **Ibid.**

> vie de centaines de millions d'êtres humains dans les pays en développement. Et dans bien des nations industrialisées, on voit se développer un sous-prolétariat, tandis que certains bas quartiers des villes ressemblent plus à des zones ravagées par la guerre qu'à un habitat humain."[13]

Il est donc nécessaire de modifier ces conditions déplorables pour accéder à la démocratie et à un «état de paix».

---

13 Lester R. Brown (1990), **L'état de la planète**, Paris : Economica, p.253.

• Une question de développement viable.

Les guerres constituent un frein au développement et entrainent ou maintiennent le mal-développement.

Le désir des pays du «Tiers-Monde» de s'armer le mieux possible, draine des sommes d'argent importantes dans les budgets de leurs États. On estime que la dette des pays en développement serait inférieure de 15 % à 25 % n'eut été de l'**achat d'armements**. Les dépenses militaires des 15 pays les plus endettés du «Tiers-Monde» représentent plus que la totalité de la dette du «Tiers-Monde».

On estime à 1 000 milliards (US$)[14], les sommes englouties annuellement dans l'armement dans le monde, soit 2,74 milliards (US$) par jour. Le Canada, qui avait consacré en 1990, 8 millions $ pour les recherches militaires, a augmenté sa contribution à 10 millions $ en 1991, soit une augmentation de 25 %. En a-t-il été ainsi pour l'aide aux pays en voie de développement?

> Il en «coûterait 1,3 milliard (US$) par an pendant une période de 5 ans pour réaliser le Plan d'action de l'ONU pour les forêts tropicales l'équivalent d'une demi-journée de dépenses militaires, 4,5 milliards (US$) par an, pendant 20 ans, pour réaliser le Plan de l'ONU contre la désertification soit moins de 2 jours de dépenses militaires.»[15]

Voir tableau, page suivante.

Il existe donc un détournement de ressources financières qui, mises au service du développement, pourraient renverser la vapeur en permettant à de nombreux pays de s'engager plus adéquatement dans la voie du développement viable. Celui-ci pourrait entrainer la disparition de nombreuses sources de tensions, la diminution des injustices et de la violence, créant ainsi les conditions d'une paix durable.

---

14 Ibid., p.254.

15 Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1989), **Notre avenir à tous**, Montréal : Éditions du fleuve, p. 361.

UNE FENÊTRE SUR LA MILITARISATION[16] : LE TIERS-MONDE

LE CYCLE «PAUVRETÉ-RÉPRESSION-MILITARISATION-PAUVRETÉ

16 Michel Beaudin (1984), «La militarisation un cancer «transnat» au Tiers-Monde», dans Communauté chrétienne, Vol. 23, No. 134, mars-avril, p. 100-111.

▸ Une question de protection de l'environnement.

Suite aux accidents de Three Mile Island aux États-Unis et de Tchernobyl en Ukraine, à la crise des missiles de Cuba, à la destruction de Hiroshima et de Nagasaki, à la Guerre du Golfe et aux centaines de fausses alertes du NORAD, nous savons tous et toutes que tant qu'il y aura des ogives et des centrales nucléaires, nul être humain ne pourra se sentir vraiment à l'abri d'une catastrophe environnementale pouvant aller jusqu'à la destruction de la planète sinon de l'humanité tout entière.

Ainsi, de nombreux conflits armés ont dévasté des terres agricoles, pauvres ou fertiles, sans considération pédologique (c'est-à-dire ne tenant pas compte de la qualité des sols).

De même, l'atmosphère a subi une augmentation de chaleur provoquée par des puits de pétrole en feu, des villes en flammes et des explosions ou des essais nucléaires en temps de guerre et même en temps de «paix».

Le concept d'hiver nucléaire est maintenant suffisamment connu et décrit par les spécialistes pour que nous réagissions :

> «La fumée et les poussières empêcheraient la lumière du soleil d'atteindre la surface de la terre pendant une longue période, déclenchant l'hiver nucléaire auquel l'humanité ne survivrait sans doute pas.»[17]

> «Les écosystèmes naturels sont vulnérables à des perturbations climatiques extrêmes, mais cette vulnérabilité varie en fonction de l'ampleur, de la durée et de l'étendue spatiale des perturbations, ainsi que du type d'écosystème, de sa situation géographique et de la saison. Les possibilités de réactions synergétiques et de propagation des effets à travers différents écosystèmes donnent à penser que les conséquences seront beaucoup plus graves que ne l'indique l'examen de chaque perturbation ou de chaque élément d'écosystème considéré isolément.»[18]

D'autres formes de menaces liées aux guerres peuvent aussi détruire l'environnement. Pensons aux armes chimiques et biolo-

---

17 René Dumont (1988), **Un monde intolérable: le libéralisme en question**, Paris : Seuil, p. 258.

18 Sir Frederik Warner (1987), «Les graves effets d'une guerre nucléaire à l'échelle mondiale», **Revue Désarmement**, vol. 2.

giques et à leurs effets sur l'écosystème déjà fort menacé. Rappelons-nous les défoliants utilisés lors des récentes guerres en Asie du Sud-Est. L'environnement ne peut plus subir l'outrage des guerres, il lui faut la paix pour cesser de se détériorer.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSNES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

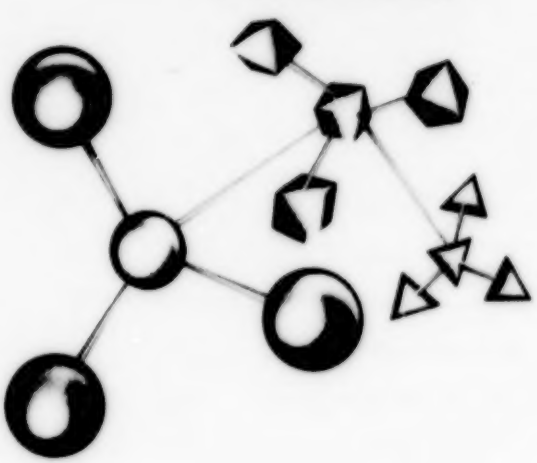
---

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules: 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?; 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION À LA PAIX DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE ?

MODULE II

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION À LA PAIX DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE ?

FICHE VI

▸ Vers une définition.

Dans une société démocratique et particulièrement dans les écoles, les définitions suivantes de la paix, pourraient sûrement convenir à plusieurs :

«Rapports entre personnes qui ne sont pas en conflit, en querelle.»[19]

«Rapports calmes entre citoyens; absence de trouble, de violence.»[20]

«Situation d'une nation, d'un État qui n'est pas en guerre.»[21]

Mais ce serait peut-être se limiter à l'apparence de paix. Louis O'Neill nous indique quelles sont les assises de la paix. Notons entre autres :

« - l'impératif du désarmement;
- la vérité, la justice, la solidarité et la liberté;
- la promotion des droits humains;
- le dialogue et la négociation;
- les pratiques démocratiques;
- le développement intégral et solidaire;
- l'inter-relation entre développement-environnement-désarmement;
- l'ancrage éthique;
- l'éducation à la paix.»[22]

«La paix ne se résume pas à une absence de guerre, fruit de l'équilibre toujours précaire des forces. Elle se construit jour après jour, dans la poursuite d'un ordre

---

19 Dictionnaire Petit Robert.

20 Ibid.

21 Ibid.

22 Louis O'Neill (1991), op. cit., Module 12, Les assises de la paix.

> voulu pour le bien, qui comporte une justice plus parfaite entre les hommes."[23]

Pour l'UNESCO, la paix doit répondre aux «plus hautes aspirations humaines»[24]. Ce n'est pas celle que l'on exerce par domination sur d'autres peuples telle que la «Pax Romana» ou la «Pax America». Ce n'est pas seulement l'absence de guerre entre les États du Nord dans l'axe Est-Ouest. C'est plutôt, pour la société, comme un bon état de santé ou un produit naturel de celle-ci.

> «La paix véritable procède des aspirations humaines les plus hautes, elle réalise et maintient les conditions de leur mise en valeur."[25]

Nous pourrions probablement ajouter d'autres dimensions, mais ce qui semble essentiel à retenir, c'est que la paix est un phénomène composite. Elle existe lorsque tous les éléments de sa structure se trouvent rassemblés en un lieu à un moment donné. Ce concept portera le qualificatif d'universel lorsqu'on pourra l'observer à tout instant partout sur la planète.

Comme on le constate, la paix c'est une autre utopie, mais de celles qui sont nécessaires pour alimenter l'espoir de l'humanité tout entière.

---

23 Paul VI (1969), **Pour la paix**, Montréal : Éditions Paulines, p. 23-33, dans Louis O'Neill (1991), **op. cit.**, Les assises de la paix, module 12.

24 Jean Chevalier (1986), **Une dynamique de la paix**, Paris : Unesco, p.11.

25 **Ibid.**

FICHE VII

▸ L'éducation à la paix et la pédagogie de la coopération.

L'éducation à la paix correspond à une démarche de sensibilisation aux situations d'agression ou de coopération se manifestant dans l'école, ainsi qu'à l'acquisition de comportements de coopération.

L'éducation à la paix vise d'abord une **prise de conscience** puis le **développement d'habiletés sociales**. Elle est donc tournée vers l'**individu pour l'instrumenter à vivre en harmonie avec lui-même et avec l'autre au sein de la société**. L'éducation interculturelle et l'anti-racisme constituent des composantes de cette stratégie. Pour sa part, la coopération constitue le noyau central de l'éducation à la paix, particulièrement par la pédagogie de la coopération.

Celle-ci possède des caractéristiques qui conviennent tout à fait à l'éducation à la paix :

- L'interdépendance positive,
- la responsabilité individuelle,
- le développement d'habiletés sociales,
- l'analyse de la dynamique de groupe par l'apprentissage des rôles qu'on doit jouer et des fonctions que l'on doit remplir pour assurer son bon fonctionnement,
- et enfin les interactions que l'on multiplie entre les individus.

Vous pouvez vous référer à la mini-trousse du CEICI portant sur la pédagogie de la coopération[26] pour compléter votre information.

L'éducation à la paix représente l'aspect psychologique des relations humaines, elle **traite le conflit à partir de l'être et la relation humaine à partir des individus en présence**.

---

26 Marc-Yves Voicy et col. (1991), **Mini-trousse en pédagogie de la coopération**, Montréal : CEICI.

▸ L'éducation pour la paix.

La participation active à des mouvements pacifistes et l'engagement politique, souvent décriés de nos jours, peuvent être considérés comme une action non négligeable de l'éducation **pour** la paix, puisqu'ils garantissent le maintien d'une démocratie vivante et le respect de ses règles.

L'étude des systèmes économiques, politiques et sociaux constitue un jalon important de cette éducation ainsi que l'éducation à l'environnement et au développement.

> «Elle est la préparation intellectuelle du futur citoyen en vue de développer son esprit critique et de le faire raisonner sur l'origine et le règlement des conflits dans la société, et en particulier entre les nations.»[27]

On constate que l'**éducation pour la paix met en perspective les relations que l'individu a avec la société**. C'est ainsi que l'on peut affirmer que l'**éducation à l'environnement et l'éducation au développement appartiennent à ce courant d'éducation**.

De plus, on peut ajouter à celui-ci, l'**éducation civique**, l'**éducation aux droits**, l'**engagement politique** et toutes les activités qui favorisent l'**action démocratique** et l'**expression des droits civiques**.

L'éducation pour la paix prend partie pour la sociologie. Elle **analyse les relations du citoyen avec la société**. Elle observe les interactions entre les groupes et prend en compte la dimension économico-politique. Elle s'occupera donc de la violence dans une perspective sociologique. Dans le domaine de l'éducation, elle conduit vers une analyse des modes d'enseignement et des contenus de programmes afin de s'assurer que les valeurs de coopération et de dialogue soient présentes dans les activités pédagogiques et dans les relations maîtres-élèves.

L'éducation à la paix et l'éducation pour la paix constituent deux parties complémentaires d'un tout. L'une préconise la paix intérieure et relationnelle tandis que l'autre favorise la paix au sein du milieu, de la société, de l'État et du monde. L'une est la face cachée de l'autre.

Malgré ces distinctions, nous continuerons d'utiliser l'expression «Education à la paix».

---

27 Roger Ueberschlag (1985), **Éducation à la paix, éducation pour la paix**, Séminaire Éducation à la paix, Berne.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code: A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

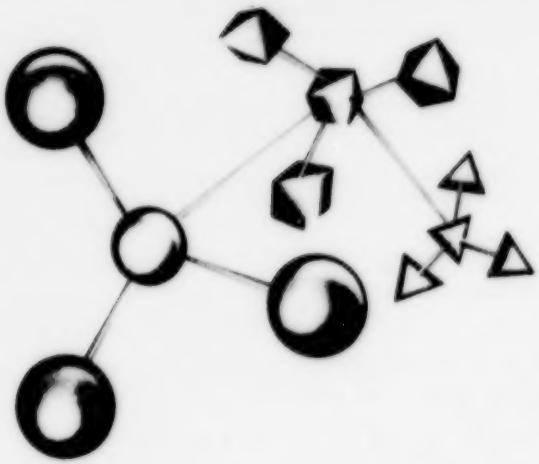
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules: 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?; 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

COMMENT

ÉDUQUER À LA PAIX

DANS UNE

PERSPECTIVE MONDIALE ?

MODULE III

COMMENT ÉDUQUER À LA PAIX DANS UNE PERSPECTIVE MONDIALE ?

FICHE IX

▸ L'engagement : une condition préalable.

L'éducation à la paix requiert que les éducateurs et les éducatrices soient d'abord convaincus de son importance. Chacun et chacune doit partager cet idéal de paix avec tous les gens de bonne volonté de la planète. Nous avons eu parfois tendance à oublier l'importance d'amener le personnel scolaire à une réflexion sur la paix et un engagement pour la paix avant d'entreprendre une éducation à la paix. Il s'agit là d'une étape préalable :

- Parce que l'éducation à la paix ne se limite pas à un ensemble de connaissances à acquérir bien qu'il soit nécessaire de connaître un ensemble de données qui concernent autant la psychologie, la philosophie, la polémologie (étude de la guerre), l'histoire, l'économie, la sociologie, etc.

- Parce que l'éducation à la paix constitue surtout un ensemble de valeurs et d'attitudes à acquérir et de comportements à développer...

- Parce que l'**éducation à la paix repose d'abord sur un engagement profond des individus pour la justice, la démocratie et le respect des droits humains.** Elle se traduit aussi par un **comportement éthique** dont **«l'autonomie» est l'un des traits majeurs.** Il est aussi marqué par une pratique et un engagement à promouvoir des valeurs qui visent «l'accomplissement de la personne, de la société et même de l'humanité.»[28]

- Parce que, malgré le fait que la majorité du personnel scolaire possède déjà la compétence éthique requise pour l'éducation à la paix, celui-ci donne trop souvent la préférence au mandat scolaire au détriment du mandat social. **Éduquer à la paix, c'est rétablir l'équilibre en accordant autant d'importance à la formation du citoyen, de l'individu, qu'à la formation «académique» de l'élève.** C'est en quelque sorte aller à contre-courant du mouvement actuel prônant l'élitisme et la compétition, ce qui implique qu'on y mettra plus d'efforts pour atteindre l'objectif.

---

28 Conseil supérieur de l'éducation (1990), **Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle**, Québec : Publications du Québec, p. 40-41.

FICHE X

▸ La psychologie : un outil pour la résolution de conflits.

> «Le développement harmonieux de l'individu, du point de vue simultanément intellectuel, affectif et social est aujourd'hui sans cesse menacé à la suite des deux guerres dont l'Europe a été le théâtre et (...) les solutions d'un tel problème sont à chercher dans un nouvel examen de nos méthodes d'éducation à la lumière des données actuelles de la psychologie de l'enfant»[29].

Si pour Piaget la guerre pouvait menacer le développement de l'enfant, qu'en est-il de cette violence faite aux enfants, de celle faite aux femmes dont ceux-ci sont trop souvent les témoins, de celle que l'on retrouve dans les dessins animés, les bandes dessinées, à la télévision et dans les journaux? Une enseignante de la Gaspésie nous rapportait une question de l'un de ses élèves pendant la Guerre du Golfe, 1991 : «Madame est-ce que les bombes (missiles) peuvent nous atteindre?» Toutes les télévisions du monde présentaient des images de cet événement médiatisé surnommé la guerre «Nintendo». Quelle belle contribution pour l'éducation des jeunes!

Nous devons prendre en compte cette **dimension psychologique dans une éducation à la paix**. Robert-Tissot, chargée de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, indique que **plusieurs grandes théories psychologiques ont accordé une importante place au conflit dans le développement de l'enfant**. Il est peut-être nécessaire de se tourner du côté des grandes théories psychologiques pour tirer profit de leurs enseignements concernant la résolution de conflits. Sans devenir expert ou adepte de l'une ou l'autre de ces théories, il ne faudrait pas négliger de les examiner à la lueur des préoccupations actuelles pour mettre fin à la violence.

Voici celles signalées par Robert-Tissot : «Les théories selon qu'elles situent le **conflit à un niveau intra-individuel - interne à l'être humain - ou à un niveau inter-individuel - propre aux rapports qu'entretiennent différents individus**. Les théories de Freud et de Piaget appartiennent au premier groupe. La perspective

---

29 Piaget a écrit ce texte dans sa préface aux travaux de la Conférence régionale réunie par l'UNESCO en 1952 (Paris).

éthologique (comportementale) et l'approche systémique s'orientent vers la seconde direction.»[30]

Puisque les premières théories nous sont généralement plus familières, nous porterons notre attention du côté des suivantes.

L'éthologie est une science qui étudie les comportements qui se rapportent au développement des espèces ou de l'individu. Ces travaux s'inspirent de la théorie Darwinienne. Voici quelques considérations signalées par Robert-Tissot :

> «Concernant l'agression, les luttes intraspécifiques ont pour fonction la défense du territoire et la protection de l'espèce. Les luttes intraspécifiques sont liées d'une part à la reproduction (choix du partenaire), d'autre part à l'établissement et au maintien d'une hiérarchie de dominance entre congénères. Les agressions gratuites sont rares (...) les espèces les plus hiérarchisées sont les moins agressives.»[31]

Ces observations concernent les espèces animales et comme le fait remarquer Tinbergen, elles n'autorisent pas à parler des problèmes humains mais l'éthologie permet de fournir des questions et une méthode. Rappelons enfin que «dans la perspective éthologique, les conflits ont une fonction dans l'organisation sociale actuelle et dans le devenir de l'espèce. La résolution des conflits est déterminée par des règles qui maintiennent l'ordre établi»[32].

La théorie qui semble apporter un éclairage plus approprié concernant la gestion des conflits est sans contredit l'**approche systémique**. Ce nouveau paradigme concerne l'ensemble des **relations entre les éléments et non seulement la somme de ces éléments**.

Nous considérons tous que «tout système fait partie d'un environnement et est en interaction avec d'autres systèmes, mais il comporte aussi des sous-systèmes plus restreints (parents-enfants; maîtres-élèves).»[33]

---

30 Christiane Robert-Tissot (1986), «L'insociable sociabilité : genèse des comportements d'agression et d'affiliation chez l'enfant», dans **Séminaire Éducation à la paix. Rapport final**, Université de Genève, p. 27-58.

31 **Ibid.**

32 **Ibid.**

33 **Ibid.**

«La famille et l'école constituent les deux systèmes encadrants, responsables du développement et de l'éducation de l'enfant.»[34]

«L'encadrement exercé par l'école doit réaliser un équilibre entre apprentissage de savoirs cognitifs et de savoirs sociaux.»[35]

«L'approche systémique s'attache davantage à la modélisation et à la solution des conflits qu'aux spéculations sur leur origine.»[36]

«Les conflits dans leurs petites dimensions(...) trouvent une **solution pacifique lorsque les adultes assument leur fonction de contrôle, agissent de manière stable et prédictible dans l'application des règles**, et en même temps accordent à l'enfant un degré d'autonomie et de responsabilité compatible avec son niveau de développement. Les conflits plus graves, mettant en crise tout le système, ne pourront être résolus que par une négociation ou un changement de règles, ou une redéfinition des rôles et des fonctions de chaque membre.»[37]

Cette approche nous incite à **considérer les différentes manifestations de violence non plus seulement sous un angle individuel mais aussi dans une perspective sociétale et systémique**. On se doit donc de considérer les changements, les crises ou les conflits comme des éléments interdépendants que l'on ne peut isoler.

---

34 Ibid.

35 Ibid.

36 Ibid.

37 Ibid.

▸ Le comportement éthique.

L'apprentissage d'un comportement éthique, dont il a été question dans le préalable, peut être abordé à partir de différentes théories. Puisque notre objectif n'est pas d'assurer une formation dans ce domaine mais plutôt de signaler l'**importance de considérer cette approche comme essentielle à l'éducation à la paix**, nous nous contenterons ici de présenter quelques éléments relatifs à cet apprentissage.

Le professeur Léonard Massarenti, de l'Université de Genève, connu pour sa traduction en langage simplifié des articles de la «Déclaration universelle des droits de l'homme», propose certains principes préalables aux stades de comportement moral. Il en identifie trois :

- le non-tout
- la non-identification
- et l'auto-réflexivité.[38]

Le premier fait ressortir la relativité de l'affirmation comme ne reflétant pas toute la pensée. Le second nous invite à prendre garde des généralisations abusives. Le troisième constitue en quelque sorte l'auto-examen ou l'analyse des éléments qui permettent de relativer les affirmations et de reconnaître les particularités qui nous empêchent de placer tous les gens dans la même catégorie.

Voici la nomenclature des six stades :

«1- Mimétisme protecteur
- Se soumet à la loi du plus fort.

2- Egoisme utilitaire
- Les lois sont fabriquées pour les besoins.

3- Altruisme intéressé
- La loi devient le parapluie protecteur.

4- Altruisme normatif
- Les gens passent de la loi avec ses articles à une éthique avec ses propres règles.

---

38 Léonard Massarenti (1986), «Le comportement moral : un viatique pour la paix», dans **Séminaire éducation à la paix, Rapport final**, Genève : Université de Genève, p. 133-154.

5- Altruisme parfait
   - À ce niveau, s'abstraire de la loi c'est accepter un **code moral** qui implique le bonheur du prochain pour la satisfaction de tous et de toutes.

6- L'amour du prochain
   - À ce niveau, il y a une différence fondamentale entre admettre une loi et lui obéir. Les droits et devoirs de tous et de toutes sont fondés sur des principes universels»[39].

Cette théorie rejoint celle de Lawrence Kohlberg, psychologue américain, qui aborde le jugement moral sous différents angles, c'est-à-dire sous différentes façons de **concevoir l'autorité**. Nous reprendrons ici les six stades sous l'angle de la justice et de la probité.

«Stade 1 : L'individu n'obéit pas à la justice : il y est subordonné.

Stade 2 : La notion d'égalité est réduite à sa plus simple expression : tout le monde devrait faire ou avoir les mêmes choses.

Stade 3 : Être juste, c'est se conformer aux expectatives de l'autre qui lui aussi, à son tour, sait en faire autant.

Stade 4 : Être juste, c'est de mériter ce pourquoi l'on a travaillé. Les droits de propriété ont préséance sur les droits d'égalité.

Stade 4½ : La justice, c'est de faire valoir ses droits personnels pour désobéir à l'autorité ou aux règles sociales.

Stade 5 : La justice doit être impartiale et objective. L'égalité entre les individus, c'est le respect des libertés civiles.

Stade 6 : La justice est la première obligation de tout individu, de toute société.. Les hommes (humains) sont nés égaux, c'est un principe universel.

Stade 7 : La justice est transcendée par la notion de charité et d'amour.»[40]

---

39 Ibid.

40 Michel Bainville (1977), **Manuel pratique de formation à la théorie de Kohlberg**, Montréal : UQAM, 123 pages.

En terminant, nous reprenons les axes de compétence éthique suggérés par le Conseil supérieur de l'éducation :

«**Des aptitudes à la recherche et au dialogue.**

- La prise de conscience de l'inachèvement.
- L'acceptation de l'incertitude.
- L'ouverture à un questionnement radical.
- La nécessité du dialogue.

L'habileté à exercer un esprit critique et créatif.

- La prise de distance à l'égard des repères sociaux.
- L'exercice de la créativité éthique.
- L'adoption d'une perspective universelle.

Des dispositions à l'autonomie et à l'engagement.

- L'accès au choix, aux valeurs et à la responsabilité.
- L'engagement et l'accomplissement dans l'action.»[41]

Voilà tous les éléments permettant de construire un projet éducatif complet.

---

41 Conseil supérieur de l'éducation, (1990), **Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle**, 53 pages.

▸ La connaissance de la guerre.

Gaston Bouthoul[42], fondateur de la Polémologie, affirme : **«Si tu veux la paix, connais la guerre»** ce qui diffère beaucoup de l'expression plus répandue : **«Si tu veux la paix, prépare la guerre»**[43]. Il s'agit essentiellement de tenir compte dans un processus d'éducation à la paix de l'**importance de la connaissance du phénomène de guerre pour être éventuellement en mesure de le reconnaître et de le contrer.**

Nous allons débuter en reprenant un certain nombre de définitions :

> «La guerre est la lutte armée et sanglante entre groupements organisés» (Bouthoul)[44].
>
> «Une lutte ouverte» (Fiore)[45].
>
> «Lutte meurtrière» (Garaude & Létourneau)[46].
>
> «La guerre est l'état de lutte violente issue entre deux ou plusieurs groupements d'êtres appartenant à la même espèce, de leur désir ou de leur volonté» (Lagorgette)[47].
>
> «La guerre est un acte de violence dont le but est de forcer l'adversaire à exécuter votre volonté» (Clausewitz)[48].

Chacune de ces définitions introduit des critères différents qui constituent des angles différents pour examiner ce phénomène.

Il est souvent question de luttes que l'on peut assimiler au terme «guerre» ou l'en dissocier. Nous distinguerons à l'instar de Bouthoul la guerre de la lutte en précisant que celle-ci

---

42 Gaston Bouthoul (1970), **«Définitions et délimitations du phénomène guerre»**, Traité de polémologie, Paris : Payot, p. 25-37.

43 Louis O'Neill (1991), **op. cit.**, Le phénomène guerre, Module 2.

44 Gaston Bouthoul (1970), **op. cit.**, p. 25-37.

45 **Ibid.**

46 **Ibid.**

47 **Ibid.**

48 **Ibid.**

«présuppose un ennemi actif poursuivant en pleine conscience un but destructeur»[49].

Certains auteurs considèrent que «la guerre implique l'entraide et la coopération»[50] particulièrement entre les membres d'une même armée. Il faut noter toutefois, que ces sentiments de solidarité et d'entraide entre les soldats se développent souvent à partir d'un sentiment d'hostilité à l'égard d'un ennemi commun, potentiel ou réel, auquel on attribue des intentions vindicatives. Il n'est pas ici dans notre intention de glorifier cette solidarité mais plutôt de reconnaître qu'elle existe entre des individus réunis pour une action de lutte armée dont on peut, par ailleurs, s'interroger sur les motifs et la finalité.

On se doit aussi de reconnaître **qu'il existe plusieurs motifs de conflits au sein des sociétés et entre les sociétés**. Trop souvent ces différends entre individus et groupes dégénèrent en violence ou en conflit armé. Chez les jeunes, on parlera de délinquance, tandis que pour les groupes, les États ou les sociétés, on parlera de conflits armés. La guerre constitue donc un phénomène collectif dont les intérêts politiques et les finalités collectives entraînent une lutte armée.

Une autre caractéristique de la guerre, **c'est son caractère juridique** qui établit les règles de manifestation d'une violence organisée. C'est en quelque sorte un ensemble d'actes violents tenant lieu de procès pour mettre fin à un litige. Historiquement ce que l'on appelle aujourd'hui la loi du plus fort correspondait à la sanction divine.

Examinons les arguments invoqués par les États-Unis pour justifier la Guerre du Golfe. Rachad Antonius, directeur du CEAD (Centre d'études arabes), nous rappelle que «le gouvernement américain prétend qu'un nouvel ordre international est en train de prendre forme; qu'il incombe aux États-Unis de le faire respecter (...) En conséquence, la guerre contre l'Irak a été présentée comme un effort pour faire respecter le droit international».[51] Notons, toutefois, que l'ONU avait donné son aval. La victoire de la coalition pourrait-elle être interprétée comme étant l'accomplissement de la volonté divine?

En terminant rappelons qu'il serait très approprié de reprendre dans le cadre des cours d'histoire, de français et autres, l'examen des différentes guerres. Une analyse systématique des circonstances, du climat entourant leur déclenchement, l'identification des décideurs et la recherche des différents facteurs (économiques, démographiques, géographiques, psychologiques, culturels,

---

49 Ibid.

50 Ibid.

51 Rachad Antonius (1991), op. cit.

etc.) à l'origine de celles-ci. Peut-être qu'ainsi serons-nous davantage en mesure de **comprendre leur dynamique meurtrière et capables de construire une société qui peut en éviter la répétition.**

FICHE XIII

▸ Une guerre juste ?

Demander à n'importe quel élève s'il est justifié de se défendre lorsqu'on est attaqué et il répondra «oui» en invoquant la légitime défense. Si on pose la même question à des collectivités, elles répondront dans le même sens. Ce fut le cas des Anglais lors de la Guerre des Malouines et des Américains lors de la Deuxième Guerre Mondiale, suite à l'attaque de Pearl Harbor. Dans ce dernier cas, la notion de légitime défense a justifié l'utilisation de bombes atomiques contre le Japon.

Si à l'instar d'André Maurois, écrivain, on considère la guerre comme «un acte de folie collective»[52], on ne peut justifier quelque guerre que ce soit. Pourtant l'histoire nous donne l'impression que les croisades, la Guerre de Cent Ans à laquelle a participé Jeanne D'Arc, la Deuxième Guerre Mondiale, etc. furent des guerres justes. La difficulté c'est, qu'à de nombreuses occasions, on peut trouver des justifications pour chacun des combattants. Les évêques américains ont fixé des critères permettant d'obtenir le sceau de «guerre juste» :

« - Une juste cause (légitime défense, protéger la vie des gens innocents).
- Exercée par une autorité compétente.
- Intention droite (non pas pour démontrer sa puissance).
- Dernier recours (pas d'autres alternatives).
- Probabilité de succès.
- Proportionnalité (avantages supérieurs aux coûts).»[53]

L'idée de guerre juste a amené les belligérants à déterminer les règles de conduite des guerres. La Convention de Genève détermine comment l'on doit se comporter à l'égard des civils, des blessés et des prisonniers. Plusieurs traités concernant l'utilisation de certaines armes et leur contrôle ont permis de rendre plus «humaines» les guerres.

Pour notre part, nous ne parvenons pas à identifier de guerres justes. Dans ce sens, ne serait-il pas indispensable de légitimer l'objection de conscience et le refus de participer à une tuerie réglementée? **Nous sommes persuadés que l'on peut parvenir**

---

52 André Maurois (1965), Histoire de l'Allemagne, Paris : Hachette, p.254, dans Louis O'Neill (1991), op. cit., Le phénomène guerre, module 2, p.6.

53 Evêques des USA, «Les critères de la guerre juste», DC, no.1856, p. 729-733, dans Louis O'Neill (1991), op. cit., L'idée de guerre juste, module 3, p. 64-68.

à éliminer les guerres si, de façon universelle, nous joignons nos efforts pour éduquer à la paix et créer un état de paix où l'on apprend à régler les conflits avant qu'ils dégénèrent sous forme de violence ou de guerre.

Il serait souhaitable d'examiner cette question lorsqu'il s'agit de conflits mineurs entre les élèves. La Charte des droits et libertés de la personne du Québec peut sûrement éclairer cette analyse, ainsi que la démarche visant à développer un comportement éthique.

FICHE XIV

• Le nucléaire et la dissuasion.

Pour traiter cet aspect nous examinerons la situation avec des données qui sont relatives puisque l'information est souvent classée «secret militaire». Le Département des Affaires de désarmement des Nations Unies produisait en 1988 une brochure traitant entre autres de l'armement nucléaire. Voici quelques chiffres :

> «Puissance nucléaire mondiale : 50 000 ogives, soit une puissance supérieure à un million de fois la bombe d'Hiroshima dont la puissance était de 13 kilotonnes
> (1 kilotonne = 1 000 t. de TNT)
> (1 mégatonne = 1 million t. de TNT)»[54]
>
> «Les stocks actuels dépassent 15 000 mégatonnes»[55]. Les systèmes d'armes nucléaires comprennent le vecteur (moyen de transport) et la charge nucléaire (bombe ou ogive).
>
> Classement selon leur portée :
>
> « • Stratégiques = portée de + de 5 500 km
> • Intermédiaire-moyenne = entre 1 000 et 5 500 km
> • Plus courte = entre 500 et 1 000 km
> • Tactique = conçue pour être utilisée sur le champ de bataille.»[56]

Les aéronefs transportent des bombes à gravité et/ou des missiles de croisière. Les missiles terrestres ou maritimes transportent de 1 à 14 ogives dont certaines à têtes multiples et indépendantes. Selon le vecteur utilisé, la puissance des ogives peut varier de 40 kilotonnes à plusieurs centaines de mégatonnes.

Nous devons aussi examiner la question nucléaire à la lueur des nombreux traités.

- Accord Start de 1991 sur la réduction des missiles stratégiques (Bush et Gorbatchev)

---

54 Department for Disarmament Affairs (1988), **Brochure d'information. Armements et désarmements. Questions et réponses**, New York : United Nations, 56 p.

55 Albert Jacquard (1987), **Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau**, Paris : Seuil, Coll. inédit Virgule, 169 p.

56 Department for Disarmament Affairs (1988), **op. cit.**

- Accord de 1987 concernant l'élimination de tous les missiles de portée intermédiaire et de portée plus courte (Gorbatchev - Reagan)

- Les accords
  - Salt I de 1972 sur la limitation des systèmes antimissiles balistiques et
  - Salt II de 1979 portant sur la limitation des armes stratégiques offensives.

- Traité sur la non-prolifération de 1968.

Tous ces traités sont intervenus entres les États-Unis et l'ex-URSS. Que nous réserve l'avenir avec la Communauté des États Indépendants qui semble avoir de la difficulté à gérer cette question d'armement nucléaire et d'en assumer le contrôle?

Il existe aussi des zones exemptes d'armes nucléaires :

- 1959 : Traité sur l'Antarctique prévoit la démilitarisation et la dénucléarisation du continent.

- 1964 : Déclaration sur la dénucléarisation de l'Afrique adoptée par l'Organisation de l'unité africaine.

- 1967 : Traité relatif à l'espace extra-atmosphérique interdit de mettre des armes nucléaires sur orbite.

- 1967 : Traité de Tlatelolco visant l'interdiction des armes nucléaires en Amérique latine (25 pays y sont parties).

- 1971 : Traité relatif au fond des mers interdit de placer des armes nucléaires au fond de la mer ou dans son sous-sol.

- 1979 : Accord régissant les activités des États sur la lune et les autres corps célestes prévoit d'autres interdictions pour ces zones.

- 1987 : Traité de Karotonga engageant 9 pays du Pacifique Sud à ne pas fabriquer ou acquérir de dispositifs nucléaires et à empêcher le remisage ou les essais sur leur territoire.

Mentionnons aussi les efforts fait **pour limiter**, sinon **interdire**, les essais nucléaires. Un traité a d'ailleurs été signé en 1986 concernant l'interdiction partielle, mais seuls quelques États étaient parties à ce traité. Malgré les nombreux traités dont il a été question, il faut garder à l'esprit que tous les États n'y sont pas parties et qu'en conséquence la menace demeure toujours importante. Une deuxième remarque, la ratification des traités par les États ne garantit pas de façon absolue leur respect toutefois il faut convenir qu'il y a là un geste positif. Rappelons enfin

que malgré ces efforts on évalue qu'il existe entre 3 000 et 4 000 tonnes de TNT pour chaque individu. Le chiffre varie selon les sources.

On ne peut aborder la **question de l'armement nucléaire** sans aborder la question de la **dissuasion nucléaire**. L'idée très répandue, depuis la fin de la dernière guerre mondiale, que la menace nucléaire a assuré la paix mondiale depuis 1945 a été contredite à plusieurs reprises. Comme nous l'avons déjà précisé de nombreux conflits (174) ont éclaté au cours de cette période, dont l'un des plus récents, la Guerre du Golfe qui a impliqué bon nombre de pays. Donc, c'est un mythe de croire qu'il y a une équation entre dissuasion nucléaire et paix. Il n'est pas surprenant que cette illusion persiste puisque la **dissuasion constitue un moyen disciplinaire fréquemment utilisé en éducation**. On retrouve la dissuasion sous forme d'avertissement ou **de menace** de recourir à une sanction pour mettre fin à un comportement jugé déviant, et généralement avec des résultats relativement intéressants. Le système judiciaire fonctionne aussi selon ce modèle. Il établit des règles et des lois ainsi qu'un ensemble de sanctions diverses allant jusqu'à l'emprisonnement à vie.

Au Québec, comme au Canada, la peine de mort a été abolie. L'une des raisons motivant ce choix fut la non-réparation du méfait commis, car condamner quelqu'un à mort ne redonne pas la vie à celle qui l'a perdue suite à un homicide. Un autre motif a trait à l'efficacité de la dissuasion, ce moyen n'entraîne pas nécessairement l'absence d'homicide ou de meurtre; l'expérience de multiples pays l'illustre très bien. On peut donc considérer cette menace comme inutile. Il en va de même pour la **menace nucléaire qui constitue en soi un moyen disproportionné pour imposer la paix** puisque inutilisable sans danger pour les personnes ou les groupes impliqués. Pourtant la présence du nucléaire constitue en soi un danger plus grand que la menace qu'il représente. De nombreuses situations pourraient provoquer l'irréparable. Un accident, un déséquilibre, une fausse alerte (1152 entre 1977 et 1984),[57] un mauvais fonctionnement, etc. Une menace à laquelle on ne peut avoir recours sans se détruire soi-même n'en est pas une, en conséquence, il faut la faire disparaître. Dans un processus d'éducation à la paix, **il faut militer activement pour que cesse la menace nucléaire.**

On peut, par la voie démocratique, **réclamer la fin de l'ère nucléaire**. L'engagement des éducateurs et des éducatrices à la paix pourrait se traduire par des actions visant à faire prendre conscience aux jeunes de leurs responsabilités et de leurs devoirs de citoyens. Il faut mettre fin à l'ignorance et à l'inconscience collective à l'égard du nucléaire. **Redonner aux gens la maîtrise de la science et le contrôle réel sur l'État en favorisant, d'abord à l'école, une démocratie de participation.**

---

57 Diane Delville (1988), «Limiter le risques d'une guerre nucléaire accidentelle», dans Exposé, CPSI, no.16, dans Louis O'Neill (1991), op. cit., La paix à l'ère nucléaire, module 5.

«Organiser des débats publics sur cette question afin de démontrer les enjeux fondamentaux.»[58]

Suivre l'actualité et noter les incidents comme l'alerte en mars 1992 à la centrale nucléaire de St-Petersbourg. Porter une attention particulière aux messages télévisés portant sur l'énergie nucléaire.

La campagne télévisée actuelle de l'Association nucléaire canadienne met en valeur la qualité environnementale des centrales nucléaires. Dans l'esprit des jeunes, l'équation entre centrale nucléaire et protection de l'environnement peut sembler tout à fait juste. Ils ne tiendront pas compte du danger d'accidents dans les centrales nucléaires ou des bombes sur des centrales nucléaires. Pourtant, cela pourrait entraîner la destruction de l'environnement sur une très longue période, sinon pour toujours.

---

58 Louis O'Neill (1991), op. cit. La paix à l'ère nucléaire et La dissuasion nucléaire, modules 5 et 6.

FICHE XV

▸ Les formes de violence.

Il est important de connaître la violence et ses formes variées si l'on veut parvenir à la contrer.

> «Elle est une atteinte directe et voulue à la liberté, en utilisant la force ou la menace. Toute contrainte n'est pas violence, mais toute violence implique une contrainte.»[59]

> Dom Helder Camara nous la présente sous ses différents traits : «brutale, ouverte, subtile, insidieuse, sournoise, aveugle, rationalisée, scientifique, figée, solidifiée, consolidée, anonyme, abstraite, irresponsable...»[60]

Nous savons que la violence peut être physique ou morale, individuelle ou collective. Louis O'Neill propose une ébauche de classification sommaire des différents aspects que nous utiliserons afin que le personnel scolaire puisse les reprendre, en lien avec les différentes matières d'enseignement, et les dénoncer.

La domination militaire constitue un état de violence appréhendée qui s'exerce par la contrainte des armes.

Le terrorisme, caractérisé par des attentats individuels ou collectifs destructeurs, constitue souvent l'arme des peuples révoltés, spoliés de leurs terres et de leurs droits, sans moyens suffisants pour s'opposer directement et militairement à l'autre.

La violence institutionnelle ou structurelle : on la retrouve dans toutes les sociétés mais particulièrement dans les pays du Tiers-Monde. Elle passe souvent inaperçue et elle a pour noms : pauvreté, exploitation, contestation, répression, manifestation/émeute.

L'insurrection révolutionnaire constitue souvent le premier acte d'une révolution qu'on parvient généralement difficilement à mener à terme. On la considère souvent comme légitime pour ceux qui y participent.

---

59 Biron, **Vocabulaire pratique des sciences sociales**, dans Louis O'Neill (1991), **op. cit.**, Les multiples formes de violence, module 4.

60 D. H. Camara (1968), «La violence : option unique ?», **Le Tiers-Monde trahi**, Paris : Desclée, p.151, cité dans Louis O'Neill (1991), **op. cit.**, Les multiples formes de violence, module 4.

La violence urbaine que l'on retrouve surtout dans les grandes villes du Nord et dans les centres urbains surpeuplés du Tiers-Monde. Ses causes sont multiples et elle tend à augmenter.

La répression policière ou militaire et la torture. Il s'agit d'un instrument de violence institutionnelle utilisé sous des allures de légalité. La torture constitue la façon la plus dégradante de l'appliquer.

Dans le milieu scolaire, on est témoin d'une violence physique ou verbale ayant des causes multiples : absence d'amour et d'affection, sévices sexuels, pressions de l'école pour la réussite scolaire, inégalités sociales et économiques, xénophobie et diverses formes de discrimination, règles tracassières, perspectives d'avenir perçues comme fermées, inadéquation entre les objectifs scolaires et les buts des élèves, la culture de violence et les modèles de rôles agressifs.

La violence à l'école est aussi le reflet de la violence structurelle vécue par les élèves dans une société qui ne leur permet pas de développer intégralement leur potentiel.

On doit s'attaquer à ses diverses causes, ce qui peut sembler insurmontable. On peut aussi profiter du rôle d'éducateur et d'éducatrice à la paix pour :

« **développer, chez les jeunes, des aptitudes pour comprendre et soutenir les droits humains comme :**

- savoir reconnaître et accepter les différences;
- établir avec autrui des relations constructives et non oppressives;
- résoudre les conflits de manière non-violente
- assumer des responsabilités;
- participer aux décisions.

- **enseigner des comportements non-violents et de coopération :**

- habiletés sociales particulièrement celles relatives à la communication;
- respect de soi et des autres et tolérance envers les opinions différentes;
- prise de décision démocratique et règles relatives à la dynamique de groupe;
- sens des responsabilités individuelles et collectives;
- résolution de problèmes interpersonnels;
- stratégies pour éviter les heurts physiques;

- **développer :**

- la confiance et l'estime de soi
- le sentiment d'appartenance à l'école

Mini-trousse - CEICI

- **diminuer les préjugés et les stéréotypes**

- **définir clairement les règles connues et partagées par tous et toutes.»**[61]

Notons, de plus, que les modèles «d'apprentissage en classe traditionnelle, de type passif se sont révélés intrinsèquement démotivants, surtout pour ceux qui refusent l'école»[62] et rendant pratiquement impossible le développement de compétences personnelles et interpersonnelles indispensables à la vie en société.

---

61 Jamie Walker (1990), **Violence et résolution de conflits**, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 93 pages.

62 **Ibid.**

FICHE XVI

• La reconversion des budgets militaires.

Ce phénomène nous concerne car nous participons comme pays à la fabrication d'armes et à la recherche militaire. Les spécialistes estiment que les dépenses militaires mondiales annuelles équivalent à **1 000 milliards $ US**[63]. (52 % du PNB mondial). Les **dépenses militaires canadiennes** sont de l'ordre de **10 milliards $ US**[64]

> «Les dépenses per capita s'élèvent à 292 $ US et le pourcentage du PNB serait de 2,1 % à 2,2 %. En 1985, il était de 2,6 % du revenu par habitant au Canada. En 1988, le budget du Département de la **Défense des États-Unis était de 303,2 milliards $**, plus 7,8 milliards $ pour les activités de défense du Département de l'énergie atomique et de 7 695 milliards $ pour la sécurité internationale pour un total de 318 milliards $ sur un total de dépenses de 1 024 324 milliards $. L'ensemble des dépenses militaires des **pays de l'OTAN** équivaut à **50 % des dépenses totales** et celles des **États-Unis à 30 %.**»[65]

On ne peut se contenter de regarder l'armement que du point de vue des dépenses, il faut reconnaître que cette industrie fournit des emplois à bon nombre de travailleurs et de travailleuses.

Au Québec, **35 000 personnes travaillent dans ce secteur tandis qu'au Canada on en compte 200 000,**[66] **militaires compris. L'industrie militaire canadienne exporte 80 % de sa production.** Il ne peut donc pas être question de mettre fin à l'industrie de l'armement sans perte d'emplois, sauf si on assure la reconversion des usines. Les compagnies comme **EXPRO, OERLIKON, PARAMAX ET MARCONI** pensent à **diversifier leur production.** MARCONI espère modifier la part de son chiffre d'affaires consacré au secteur militaire actuellement de 75 % à 50 %.

Bélanger et Fournier rapportent les conclusions d'une étude américaine concernant le transfert d'une somme de 30 milliards $ US par année pendant cinq ans du budget militaire à des programmes sociaux et civils. Il y aurait création de **197 500 emplois supplé-**

---

63 GRIP (1988), **Memento Défense-Désarmement**, Paris : GRIP, p. 170-181.

64 Lester R. Brown (1990), **op. cit.** p.254.

65 Louis O'Neill (1991), **op. cit.**, Le Canada, la guerre et la paix, module 7.

66 Yves Bélanger (1992), **Magazine économique**, Radio-Canada, 14 mars.

mentaires et une augmentation de **2,2 milliards $** de revenus disponibles pour les gens.

> **«On peut, avec une telle somme (30 milliards $ US) engager 195 000 enseignants et enseignantes, construire 900 000 logements communautaires, assurer le traitement de 6 500 000 personnes dans des cliniques communautaires, ajouter 2,2 milliards $ dans les infrastructures du transport en commun, immuniser tous les enfants et ajouter chaque année 606 millions $ d'équipement scolaire.»**[67]

Ces chiffres, bien qu'ils parlent par eux-mêmes, ne parviennent pas à convaincre les politiciens de s'engager immédiatement dans la **reconversion et le transfert budgétaire**. La conjoncture mondiale s'y prête, il ne reste plus qu'à les convaincre... Des moyens pour y parvenir seront suggérés dans la section «animation» de cette mini-trousse.

On ne peut aborder la question de l'armement sans parler de la culture militaire ou de l'armement. Pour que celle-ci soit efficace, on a recours à une logique en apparence incontournable.

«La force garantit le droit.
L'armée garantit la sécurité de l'État.
La guerre devient juste et justifiable en soi puisqu'elle a pour fonction de protéger la civilisation ou la religion.»[68]

On essaie donc de légitimer auprès de l'opinion publique le recours à la guerre. De nombreux groupes ont débusqué tous les arguments utilisés par cette culture d'armement. Pacijou, en insistant sur les conséquences des jouets de guerre (Barbie - GIJO, etc.), la Coalition F-18 pour la paix, les artistes pour la paix, les centrales syndicales et particulièrement la CEQ... ont tous, à leur façon, tenté de présenter une **nouvelle culture, celle de la paix**.

En guise de conclusion, rappelons ce souhait des artisans de la paix :

> **«Ce sera un grand jour lorsque nos écoles recevront l'argent dont elles ont besoin et que l'armée devra organiser une vente de chocolats pour acheter un bombardier.»**[69]

---

67 Yves Bélanger et Pierre Fournier (1990), **Moyens d'actions et alternatives dans le Québec militaire**, dans Louis O'Neill (1991), **op. cit.** L'industrie militaire, module 8.

68 Louis O'Neill (1991), **La culture d'armement**, Module 9. Les chemins de la paix (THL-18739). Enseignement télévisé. Université Laval.

69 **Ibid.**

▸ Le développement et l'environnement.

«Le développement est le nouveau nom de la paix.»[70]

Culture d'armement
↓
Insécurité
↓
Destruction de l'environnement
↓
Sous-développement

pourrait faire place à un nouveau paradigme :

Paix
↓
Sécurité
↓
Développement
↓
Environnement[71]

«Chaque canon fabriqué, chaque navire de guerre mis à flot, chaque fusée lancée représente, en dernière analyse, un vol commis au préjudice de ceux qui ont faim et ne sont pas nourris, de ceux qui ont froid et ne sont pas vêtus.» (Le président Eisenhower[72])

Il existe un lien très étroit entre la paix, le développement et l'environnement. Nous allons illustrer cette relation par de nombreux exemples couvrant un très grand nombre d'aspects.

L'histoire nous rappelle que les causes des conflits ne sont pas seulement politiques, mais qu'elles résident aussi dans l'environnement.

L'exploitation des matières premières ou leur contrôle, particulièrement pour les produits énergétiques, furent la cause directe ou indirecte de nombreux conflits dont la Guerre du Golfe, proba-

---

70 Louis O'Neill (1991), op. cit., La culture d'armement, module 9.

71 Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1989), op. cit., chapitre II.

72 Ibid.

blement le plus menaçant pour la sécurité de la planète au cours des dernières décennies.

La volonté de domination sur certains sites naturels, détroits, montagnes, terres fertiles, bassins fluviaux, ainsi que la désertification, l'érosion et leurs conséquences sur les déplacements de population fournissent des motifs suffisants pour de nombreuses guerres.

Les **réfugiés écologiques** menacent aussi la paix dans plusieurs parties du monde. Rappelons qu'en 84-85, «10 millions d'Africains ont fui leurs foyers; ils représentent les **2/3 des réfugiés dans le monde**».[73]

On attribue à l'**érosion des sols** le million de «rescapés de la mer»[74] haitiens des années 80. On attribue à l'environnement et à la répartition des ressources les causes fondamentales du conflit salvadorien. Dans ce dernier cas, on remarque le lien étroit entre les problèmes environnementaux et le mal-développement.

Nous avons déjà mentionné dans une fiche précédente que le détournement important de ressources financières pour l'armement a des effets désastreux sur les conditions de vie des gens dans de nombreux pays du monde. La pauvreté, les injustices sociales au sein des sociétés multiethniques, le développement non-soutenable et les pressions démographiques dans les pays en voie de développement fournissent tous les ingrédients pour provoquer des conflits armés.

> Notre planète compte aujourd'hui quelque 5,4 milliards d'habitants et que, selon les projections récentes de l'Organisation des Nations Unies, nous serons sans doute 8,5 milliards en 2025 (...) Il faut s'attendre à ce que cette croissance démographique ne se stabilise qu'au 22e siècle, aux alentours de 11,6 milliards d'individus."[75]

Cette croissance démographique prend une allure encore plus aigue dans certaines villes : «À la fin du siècle, notre planète comptera cinq mégapoles géantes de 15 millions d'habitants et plus, dont trois appartiendront au monde en développement».[76]

> «Les effets sournois d'une telle accélération sont bien mis en évidence par l'apologue des nénuphars qui, chaque jour, procréent chacun un autre nénuphar. Le premier jour, il y a 1 nénuphar, le second jour 2, le troisième

---

73 **Ibid.**

74 **Ibid.**

75 Urzva Raul (1992), «L'enjeu démographique», dans **le courrier de l'UNESCO**, janvier, p. 14-17.

76 Amani Mehdi (1992), «L'explosion urbaine», dans **le courrier de l'UNESCO**, janvier, p. 34-36.

> 4... Par hypothèse, la dimension de l'étang est telle qu'au bout de cent jours sa surface est entièrement recouverte, la vie de la tribu nénuphar est alors brutalement arrêtée faute d'espace. Au bout de combien de jours la surface d'eau libre représente-t-elle encore la moitié de l'étang? Un enfant étourdi répond 50 jours, soit la moitié de la durée totale. Une réflexion évidente nous montre que la bonne réponse est 99 jours. On peut constater qu'au bout de 95 jours la surface occupée n'est encore que 3 % de l'étang. Si quelques nénuphars Cassandre alertent alors leurs congénères en prédisant que cela va mal se terminer, ils se heurtent au scepticisme : «Après 95 jours, il reste encore 97 % d'espace libre, nous avons le temps de voir venir, continuons comme avant». En fait, il ne leur reste que 5 jours avant la catastrophe. Si le discours des Cassandre est assez convaincant et si la population nénuphar s'arrange pour acquérir trois autres étangs identiques, l'échéance n'est reculée que de 2 jours.»[77]

Comme on le voit, la population de nénuphars devra se déplacer pour survivre ou trouver le moyen de réduire sa croissance. Des économistes et des experts, ainsi que plusieurs institutions des Nations Unies, reconnaissent que l'emploi de contraceptifs qui est actuellement de 51 % et que l'on souhaite voir passer à 59 % d'ici l'an 2000, ne pourra pas à lui seul, contrôler la croissance. Ils proposent de joindre cette mesure à une autre plus globale.

> «Elle consiste à faire en sorte que la nouvelle division internationale du travail favorise des échanges plus équitables entre pays développés et en développement et permettre, dans le même temps, aux économies nationales de s'orienter en priorité vers l'élimination de la grande pauvreté et le bien-être du plus grand nombre. Cette option, dite parfois du «développement équitable» conduit à attribuer aux politiques gouvernementales en matière d'éducation, de santé, d'emploi ou de logement - en somme aux politiques sociales.»[78]

En terminant rappelons que le réchauffement de la planète et l'augmentation du niveau de la mer et leurs effets sur les récoltes mondiales et sur l'industrie de la pêche pourront être sources de conflits.

---

77 Albert Jacquard (1991), Voici le temps du monde fini, Paris : Editions du Seuil, p. 114-115.

78 Ursye Raul (1992), op. cit.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270541
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules: 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?, 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :

CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

UNE ÉDUCATION À LA PAIX
DANS UNE
PERSPECTIVE MONDIALE

R E S S O U R C E S

MODULE IV

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

FICHE XVIII

ARON, Raymond (1984), **Paix et guerre entre les nations**, 8e édition, Paris : Calmann-Lévy, 794 pages.

BELANGER, Yves et Pierre FOURNIER (1989), **Le Québec militaire**, Montréal : Éditions Québec-Amérique.

BORRMANS, M. (1987), «L'Islam et la paix», **Islamochritiana**, no 13, p. 9-29.

BOUTHOUL, Gaston (1972), **Guerres et civilisations**, Études polémologiques, no 6, octobre, p. 5-15.

(1970), **Traité de polémologie: sociologie de guerres**, Paris : Payot, Collection Bibliothèque scientifique, 560 pages.

BROWN, Lester B. (1989), **L'État de la planète**, Paris : Economica, 385 pages.

CALDICOTT, Helen (1984), **La folie nucléaire: une question de vie ou de mort**, Beloeil : Maison des mots, 131 pages.

CARATINI, Roger (1986), **La force des faibles: Encyclopédie mondiale des minorités**, Paris : Larousse, 399 pages.

CHABOT, Marie-France (1991), **Pour une réglementation des jouets et des dessins animés guerriers**, Montréal : Pacijou, 39 pages.

CHEVALIER, Jean (1986), **Une dynamique de la paix**, Paris : UNESCO, 99 pages.

COMBLIN, Joseph (1983), «La guerre et le droit légitime de défense», **Concilium. Revue internationale de théologie**, no 184, p. 81-91.

COMMISSION NATIONALE SUISSE POUR L'UNESCO (1986), **Séminaire «Éducation à la paix»**, Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 164 pages.

CONSEIL DE L'EUROPE (1990), **Violence et résolution de conflits à l'école**, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 93 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990), **Développer une compétence éthique: une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990**, Québec : Les Publications du Québec, 54 pages.

CSN/CEQ (1984), **Histoire du mouvement ouvrier au Québec: 150 ans de luttes**, Montréal : CSN/CEQ, 328 pages.

DANIEL, Joseph (1972), **Guerre et cinéma. Grandes illusions et petits soldats 1895 - 1971**, Cahiers de la Fondation nationale des sciences politiques, no 180, Paris : Fondation nationale des sciences politiques/Armand Colin, 456 pages.

DEPARTMENT FOR DISARMAMENT AFFAIRS - DISARMAMENT INFORMATION BRANCH (1988), **Brochure d'information : Armements et désarmement (questions et réponses)**, New York : UN, 57 pages.

DRAI, Raphael et Cao-Huy THUAN (1988), **Guerre, éthique et pensée stratégique à l'ère thermonucléaire**, Paris : L'Hormattan, Collection «Politiques et stratégies», 260 pages.

DUMONT, René (1998), **Un monde intolérable: le libéralisme en question**, Paris : Seuil, 282 pages.

EURASME (1973), **Guerre et paix**, Paris : Aubier-Montaigne, Bibliothèque sociale, 384 pages

GUILLEBAUD, J.-C. (1989), **Atlas mondial des libertés**, Paris : Médecins sans frontières, Reporters sans frontières et G.I.P., Reclus, 143 pages.

JACQUARD, Albert (1991), **Voici le temps du monde fini**, Paris : Seuil, 183 pages.

(1987), **Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau**, Paris : Inédit Virgule, 169 pages.

LA COMMISSION MONDIALE SUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT (1988), **Notre avenir à tous**, Montréal : Éditions du Fleuve, 432 pages.

LAPLANTE, Pierre et Joseph LÉVY (1987), **La paix: nouvelles avenues**, Montreal : Éditions du Méridien, 186 pages.

LE COURRIER DE L'UNESCO (1992), **L'Enjeu démographique**, Paris : UNESCO, 50 pages.

MAROIS, Maurice et Yvan FROLOV (1988), «Les valeurs humaines universelles à l'âge nucléaire», **Sciences sociales**, vol. 71, no. 3, p. 184-202.

MULLER, Jean-Marie (1981), **Stratégie de l'action non-violente**, Paris : Seuil, 253 pages.

O'NEILL, Louis (1991), **Les chemins de la paix (TKL-18739)**, 13 modules de cours, Québec : Université Laval, Enseignement télévisé.

ONU (1987), **Désarmement**, Revue de l'ONU, vol. X, no 2, été, New York : ONU, 204 pages.

PNUD (1991), **Rapport mondial sur le développement humain 1991**, Paris : Economica, 221 pages.

POOLE, Erik et Annie BOURRET (1989), **Guerre paix et désarmement. Bibliographie thématique en langue française**, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 397 pages.

SÉGUIN, Fernand (1987), **La bombe et l'orchidée**, Montréal : Libre Expression, 203 pages.

TREMBLAY, Jeanne-d'Arc (1988), **La défense du Québec et la famille Tremblay**, Montréal : Fides, 478 pages.

TOUSCOZ, Jean (1988), **Atlas géostratégique : crises, tensions et convergences**, Paris : Larousse, 320 pages.

UNESCO (1984), **L'éducation pour la coopération internationale et la paix dans l'enseignement primaire**, Paris : UNESCO, 147 pages.

(1980), **Paix sur la terre : anthologie de la paix**, Paris : UNESCO, 235 pages.

VANBE, Lam (1991), **L'immigration et les communautés culturelles du Québec 1968-1990. Bibliographie sélective annotée**, Montréal : Documentor inc., 142 pages.

WOLTERSTORFF, Nicholas (1988), **Justice et paix s'embrassent**, Genève : Labor et Fides, 256 pages.

FILMOGRAPHIE

(N'ayant pas été en mesure de visionner les films, nous vous suggérons des répertoires.)

BOURRET, Annie et Erik POOLE (1989), **Regard sur la guerre et la paix,** Filmographie critique en langue française, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 103 pages.

CARREFOUR INTERNATIONAL (1988), **Répertoire, films/vidéos**, Montréal : Grafica, 32 pages.

ONF (1986), **La paix une création continue. Répertoire de films sur la paix distribués par l'ONF**, Montréal : ONF, 24 pages.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

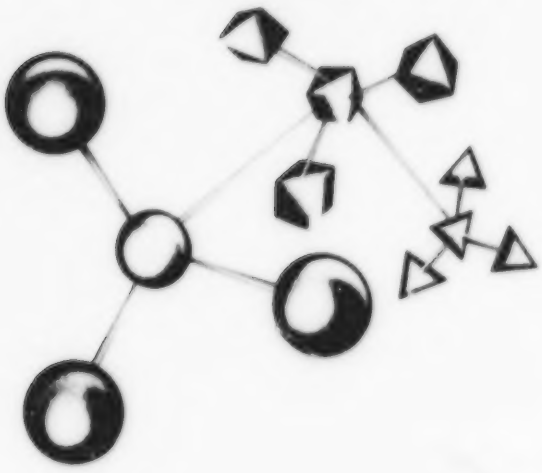
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules : 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?; 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

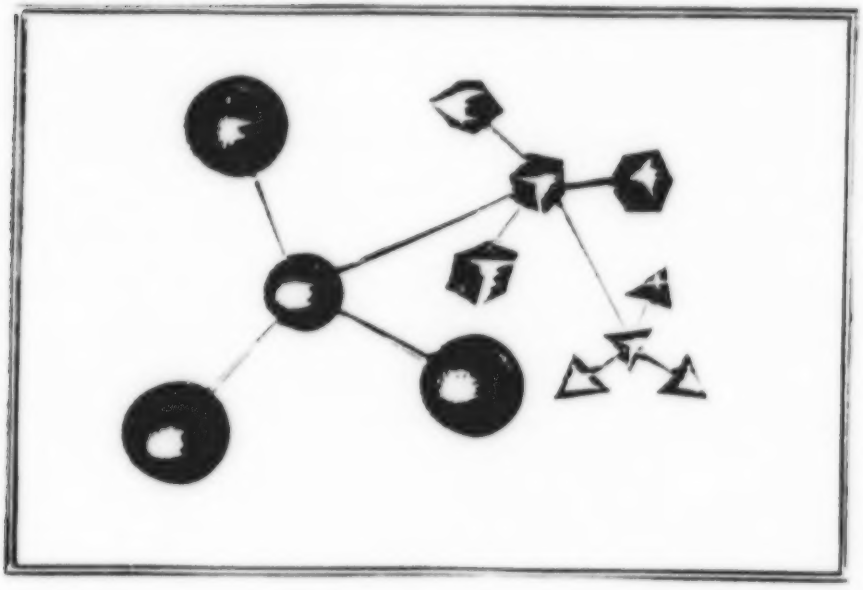
Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

3925, rue Villeray, Montréal (Québec) H2A 1N1
(514) 721-8122

SESSION SUR L'ÉDUCATION À LA PAIX

pour les membres du Réseau CÉICI

les 7 et 8 mai 1992



DOSSIER D'ANIMATION

Agence canadienne de développement international
Organismes impliqués au Québec :
CEG, PACT, APEP, FCSCQ, ACSPG, MAG,
Table des directeurs généraux des commissions scolaires
de l'Île de Montréal

FILS DE LAINE... FILS D'IDÉES !

DÉMARCHE D'ANIMATION
(Durée : 30 minutes)

Ressources matérielles :

Pour une classe de 30 élèves :
- dix grandes feuilles de papier affichées au mur à différents endroits dans la classe;
- dix macarons d'identification;
- dix balles de laine de couleurs différentes;
- prévoir un grand espace au centre de la classe.

Objectif de l'activité :

Comprendre les relations d'interdépendance dans le contexte de l'éducation à la paix.

Déroulement de l'activité :

1° Les dix sujets choisis (guerre, violence, liberté, intolérance, etc.) devraient être inscrits sur les grandes feuilles de papier (un sujet par feuille).

2° Les élèves choisissent un sujet en allant se placer à côté de la grande feuille, pas plus de trois élèves par feuille. Chaque élève portera un macaron identifiant son sujet.

3° Chaque équipe de trois fait d'abord un remue-méninges d'idées afin de définir le sujet choisi, tout en s'assignant un ou une secrétaire pour consigner ces informations. (5 minutes)

4° Ensuite, l'on nomme à l'intérieur de chacune des équipes, **un** ou **une** négociatrice **«statique»** et **deux** négociateurs ou négociatrices **«mobiles»**.

5° Tous les négociateurs ou négociatrices **«statiques»** doivent former un cercle au centre de la classe et enrouler un bout de leur balle de laine autour de leur taille. De leur position, ils reçoivent les négociateurs ou négociatrices **«mobiles»** des autres équipes avec lesquels ils tentent d'établir un ou des liens entre les deux sujets.

6° Le **rôle** des négociateurs ou négociatrices **«mobiles»** est d'aller rencontrer chacun des négociateurs ou négociatrices **«statiques»** afin d'établir un ou des liens entre leurs deux sujets.

7° Lorsque les deux négociateurs ou négociatrices se sont entendus sur ce ou ces liens, la balle de laine est passée autour de la taille de l'un et de l'autre des négociateurs ou négociatrices **«statiques»** concernés. À chaque fois qu'une entente est faite, celle-ci est inscrite par les négociateurs ou négociatrices **«mobiles»** sur leur grande feuille respective.

8° Au fur et à mesure que se déroule cette activité une «toile d'araignée» d'interrelations se tissera au centre du cercle. À la fin, chaque équipe explique au grand groupe les interrelations qu'elle a pu faire entre les différents sujets reliés au thème d'éducation à la paix.

Le modèle de cette activité symbolise visuellement la nature systémique et interdépendante de plusieurs thèmes liés à l'**éducation dans une perspective mondiale**.

Les thèmes exploités peuvent être fort variés; plusieurs enseignants et enseignantes du 2e cycle du primaire ainsi que du niveau secondaire ont utilisé cette activité pour illustrer la chaîne alimentaire ou encore l'interdépendance écologique. On l'a aussi utilisée pour démontrer les liens entre la communauté locale et l'école ou bien les interrelations entre différents personnages d'une même histoire.

Source : Centre for Global Education, Université de York, Angleterre.

«Children and Peacemaking» and **«Reading for a Peaceful Planet»**, from :

Peace Education Resource Centre,
10, Trinity Square,
Toronto, Ontario
M5G 1B1
(416) 598-7985.

«Children an peacemaking» is a guide for teachers and parents of **younger children** (preschool to grade 8), in peace-making and problem-solving at school, in the family and in daily life.

It complements an earlier publication from this resource Centre, «Reading for a Peaceful Planet», a booklet of suggested readings for the use of **secondary** school students and teachers.

Each copy cost 4,00 $.

«Dear World, Cher Monde», The Canadian Children's Project, Le projet des enfants canadiens, (1986),

Methuen/Sogides Publishers,
2330 Midland Avenue,
Agincourt, Ontario,
Canada, M1S 1P7.

«What would you do to put the world right»? children across Canada were asked. Their touching, often funny responses - paintings, poems and essays - are collected in Dear World.

This book was a collective effort to help children in the Third World. Proceeds from sales were donated for the establishment and stocking of medical clinics in developing countries.

«The search for Law and Peace in the Global Village», from :
The Common Heritage Programme, Moyra Tooke Editor (1989),

Teacher's Press Ltd.
300-200 Isabelle Street,
Ottawa, Canada,
KIS 1V7
(613) 235-7205.

This material is from the «E.D.I.T. File System» which explores contemporary environmental, social and economic issues from a global perspective. Teachers can receive new files and new readings through the E.D.I.T. brochure, available every autumn.

This material **can be duplicated** for the classroom and adresses all levels, from **primary to post-secondary**.

The readings in this specific file have been selected from a variety of sources to give a wide range of information on «international law, peace, human rights, and today's sources of conflict».

«Coping with conflict : a resource book for the middle school years», Frances Mary Nicholas (1987),

Learning Development Aids
Duke Street,
Wisbech, Cambs
PE13 2AE,
England.

This is a practical book for groups of 9 - 13 years olds. It deals with issues of conflict, cooperation, violence and peace. It spans subjects such as English, Drama, Geography, Religious Education, Maths and Art, Humanities and Social Studies. It is divided into four parts :

A) **A Small World**, for a child's immediate experience.

B) **Wider World**, looks at conflict and violence with children experience at second hand.

C) **Other's World**, looks at prejudice towards other cultures.

D) **Our World** considers change and our power to influence it.

A copy of one of these «Activity Sheets» can be found on the badkside of this page.

A SCENE OF CONFLICT 1

Think of any scene of confrontation that you have seen on television which stands out in your memory.

Keeping that scene in mind, answer the following questions:

1 *Is the confrontation between:*
adults?
children?
adults and children?

Write a short account telling how the confrontation came about.

2 *How is the confrontation settled?*
one person or side exerting force
one person or side giving way
an outside influence
negotiations or discussions

3 *Has the confrontation been settled for good or do you think it could flare up again?*
Give your reasons.

4 *Try to imagine that you are one of the characters in the scene. Write a short piece describing the scene and say what you were feeling at the time.*
or
Imagine that you are a passer-by. Write a short account of what you saw. How did you feel about it?

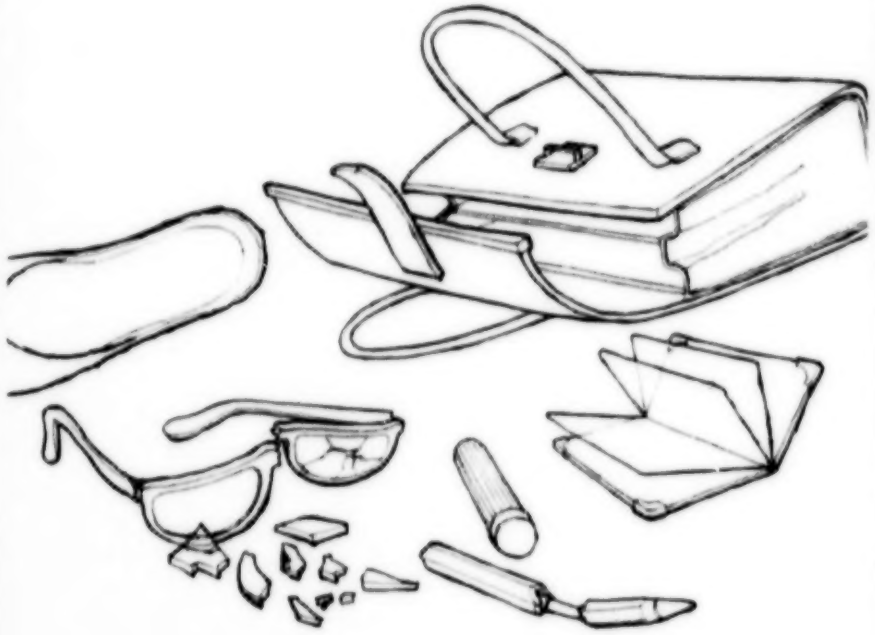
5 *Was your scene taken from a story, or did it happen in real life?*
If your scene was fiction do you think anything like it could happen in real life?
Explain your reasons for saying YES or NO.

This page may be photocopied

A SCENE OF CONFLICT 2

Make sure that all the people in your group are thinking of the same scene. Then discuss the following questions:

1 *Who is involved in the conflict?*
2 *What do they each want?*
3 *Is the scene exciting, or upsetting, or frightening?*
If yes, why?
4 *Does the scene contain any fighting or killing?*
If yes, are the victims shown?
5 *Does the scene contain any other forms of violence?*
6 *If there is violence of any kind, are its consequences shown?*
If not, what would they be?
Would the programme have a different impact if the consequences were actually shown?



This page may be photocopied

«Teaching Children to be peacemakers», David W. Johnson and Roger T. Johnson (1991),

Interaction Book Company
7208 Cornelia Drive
Edina,
Minnesota 55435
(612) 831-9500

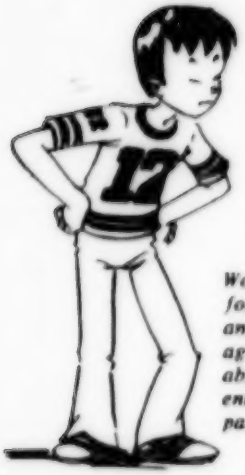
This book includes many practical strategies to teach conflict skills and procedures to students. It deals with subjects like constructive conflict, negotiating, managing anger, mediating, peacemaking and creating a cooperative classroom environment.

Activities can be used with elementary and secondary level students.

An example of an activity concerning conflict can be found on the backside of this page.

(BES-PAIX.ANI)

© Johnson & Johnson



WHAT IS CONFLICT?

Working as a pair, write out your answers to the following questions. There should be one set of answers for the two of you. both of you have to agree on the answers, and both of you have to be able to explain your answers to the teacher or the entire class. When you have finished, find another pair and compare answers. Take some of their ideas and make your answers better.

1. Conflict begins when two people want the same thing. When one person says, "I want the ice cream bar" and another person says, "I want the ice cream bar," a conflict exists. What do you think a conflict is? Define the word **conflict** in your own words, using your own ideas.

2. Are conflicts good _____ or bad _____?

© Johnson & Johnson

WHAT IS CONFLICT? (continued)

Give three examples of good conflicts. Give three examples of bad conflicts. Then list three small and three large conflicts you know about. Finally, list three conflicts at home and three conflicts at school.

	Good	Bad
1		
2		
3		

	Small	Large
1		
2		
3		

	Home	School
1		
2		
3		

3. What is more important:

_____ Getting what you want _____ Maintaining a good relationship with the other person.

(What lasts longer, a cookie or a friend?)

«Learning the skills of Peacemaking», Naomi Drew (1987) an activity guide for elementary age children, on communicating, cooperating, resolving conflict.

Jalmar Press, 45 Hitching Post Drive, Building 2,
Rolling Hills Estates, California 90274,
(213) 547-1240.
30,00 $.

«Global peace begins with you». «Learning the skills of peacemaking» develops this fundemental concept in fifty-six lessons that personalize each individual's responsibility for respecting human differences, disavowing violence and finding alternative means of resolving conflict.

On the backside of this page is an example of one of these activities.

LESSON 6 ALL GRADES

WHAT GETS IN THE WAY OF RESOLVING CONFLICTS

OBJECTIVES

- The children will reiterate the meaning of conflict and conflict resolution.
- The children will understand how they usually handle conflicts.
- The children will understand what emotions and thoughts impair their ability or willingness to resolve conflicts peacefully.
- The children will understand that they have choices in the way they resolve conflicts.

MATERIALS

- Story, "Michael's Bad Morning" (see below)
- Chalkboard, chalk
- Chart: Conflict Words/Conflict Resolution Words from Lesson 5

PROCEDURE

1. Have the children sit in a circle.

2. Tell them that they're going to hear a short story about a boy named Michael who has a fight at the bus stop. Say, "As you listen to the story, think about what caused the conflict, and how Michael felt."

3. Read: "Michael's Bad Morning."

MICHAEL'S BAD MORNING

It was Monday morning. Michael didn't want to get up and go to school. His bed felt so warm and inviting and it was cold outside. He opened his eyes slowly and noticed his dog, Prowler, lying on the floor chewing his brand new sneaker. "Prowler, get out of here!" he yelled angrily. Prowler ran off and hid in a corner.

He rose, slowly dressed, brushed his teeth and went downstairs, doubly angry because one of his new sneakers was ruined, plus he had to go to school today. "Why couldn't it still be Sunday?" he thought.

Michael ate breakfast, got his book bag, and went to the bus stop. The kids were playing kickball. As he bent over to put his bookbag down, the ball flew over and popped him in the head. "Ouch!" he yelled. "Who did that?" It was Tommy who guiltily called out, "I didn't mean it, really," as the other kids laughed. Michael exploded.

"Oh yes you did, you dummy. See if you like the way it feels!" And with that, he lifted the ball and threw it back at Tommy, hitting him in the stomach.

Tommy yelled out, "Hey, that's not fair. The ball hit you by accident, but you did that on purpose. You're mean." This time Tommy threw the ball hard at Michael's leg. Next, the two boys were fighting.

4. Ask, "What caused the fight?" Discuss. Encourage the children to air their reactions.

5. Ask, "How would you have handled the situation if you were Michael, at the moment the ball hit you in the head?" Discuss.

6. Ask, "What got in the way of working out the problem?"

7. Ask, "Do you ever feel so angry you don't want to work out a problem?" Discuss and ask for examples. You can give your own personal example.

8. Ask, "What are some of the other choices Michael had, rather than throwing the ball back at Tommy?" Discuss, and list the children's

responses on the board under the heading "Other Choices." Some might be:

- Yell, but don't hurt the other person. Walk away until you've calmed down and then tell the person how you felt.
- Throw the ball hard in another direction so it doesn't hurt anyone.
- See the humor in the situation.

Allow the responses to come from the children, but guide them to see that there are choices. Encourage them to come up with as many as possible.

9. Say, "Think of a time when you were angry and you didn't want to work it out. Turn to the person you are sitting next to and tell him or her about it. Take turns." Have the children share for several minutes.

10. Ask, "Who would like to tell the class about a conflict you have had that you didn't want to work out?" As each child shares, ask the question, "What got in the way of working it out?"

11. Ask, "What other choices did you have that you might not have been aware of?" Have the children turn to their partners and discuss. Next have them share as a group.

12. Say, "Even though you generally have choices in the way you handle conflicts, sometimes you might not be aware of those choices because you're too angry or upset. That's part of being human, and it doesn't mean you're bad. The thing to remember is to stop and think each time you have a conflict, and see if there's a different way you might handle it, so that in the end, the problem isn't worse." Discuss.

13. Say, "In the next lesson, you're going to learn about 'I messages' which will help you work out conflicts."

«Proclaim peace, claim our rights», Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1988),

1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300
Québec, Québec
G2K 2G1
(418) 627-8888.

This pedagogical intervention guide was a cooperative effort between Amnesty International, Quebec's Human Rights Commission, the Civil Liberties Union, the Ministry of Education, Pacijou, Le Royer's Teacher's Association.

Activities address issues relating to peace, conflict resolution and human rights for all levels of intervention, from **day care through college**.

Each module is made up of three parts : Observing the situation, analyzing it and modifying it.

An example of one of these activities can be found on the backside of this page.

Module 8

CLASS COOPERATION: FREEDOM OF SPEECH, OF ASSOCIATION...

Kindergarten, elementary

OBJECTIVES

Articles 19 and 20 of the UN Declaration and Article 3 of the Quebec Charter recognize everyone's right to freedom of opinion, speech and of association.

A class council or cooperative encourages participation of young people and teaches them about self-government, democracy and solidarity. Such a council or cooperative is in fact a general assembly of the class where daily problems, projects, outings and so forth are discussed.

OBSERVATION OF REALITY

The classroom itself is an important place for learning about equality in relationships, freedom and thought and speech, the right of association and democracy in general.

A. A discussion based on the following questions can introduce the subject:

- What do you really like to do at school?
- What are the things that you don't like doing?
- If it were up to you, what changes would you make in the way the classroom is set up, in the timetable, in what is taught and so forth?

You may also wish to start from the parents' experience with various forms of cooperation (housing, food counters, consumers groups).

ANALYSIS OF REALITY

A. The teacher explains to the children what a cooperative is and how it works. The children try it out.

- Someone is choosen to chair a meeting of the cooperative (in kindergarten and the lower elementary grades the teacher can chair).
- An agenda is drawn up; everyone suggests the topics they would like to be discussed and the class decides on the order in which they will be discussed.
- Each point on the agenda is formulated as a proposition (everyone should tidy up his or her belongings before leaving the classroom, for example) and then discussed.
- One person is assigned the task of writing down the assembly's decisions. Any decision involving a classroom rule should be tried out and evaluated before final adoption.

TRANSFORMATION OF REALITY

A. The class is asked to decide whether they would like to go ahead with the idea of setting up a class cooperative or council on a permanent basis. If the children decide to do so the details of how he council or cooperative will function must be discussed:

- The class must decide how often meetings are to be held.
- A corner of the bulletin board should be set aside where topics that class members want to discuss can be listed, so that they will not be forgotten between meetings.
- A place must be found to post decisions taken at meetings and the names of those who have taken responsibility for certain tasks.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoît, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

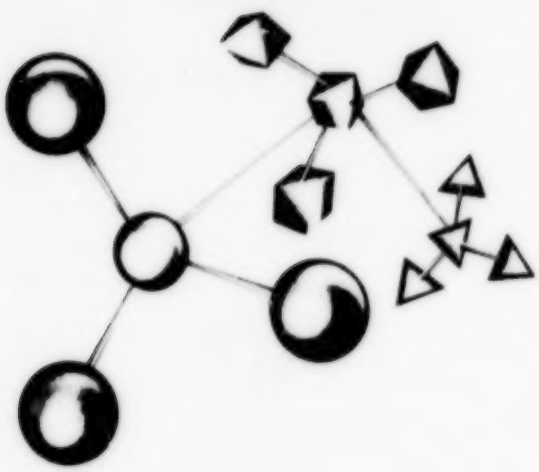
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoît, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules : 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?, 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : Conseil de l'Europe (1990), **Violence et résolution de conflits à l'école.** 93 pages.

Il s'agit d'un ouvrage de référence qui présente l'ensemble de la problématique de la violence à l'école :

- Nature et formes
- Contexte social et causes
- Différentes approches de résolution de conflits
- Climat et organisation scolaire
- Rôle des enseignantes et enseignants
- École, société et parents
- Ressources requises
- Exemples de programmes mis en place
- Des recommandations.

Trois programmes font l'objet d'une présentation spécifique :

- Teatro didattico «Il torchio» d'Italie.
- «Kingston Friends Workshop Group» d'Angleterre.
- «La communauté Corrymeela» d'Irlande du Nord.

CHAPITRE 8: EXEMPLES DE PROGRAMMES

Afin d'illustrer plus clairement ce que nous entendons par "enseigner la résolution non violente des conflits et la coopération", nous avons retenu quatre programmes à exposer plus en détail, car chacun aborde la tâche d'une manière qui lui est propre.

Ces exemples, tirés de différents contextes culturels et sociaux, indiquent la diversité des approches du sujet. Il est très improbable qu'il existe un programme susceptible d'être appliqué avec succès dans tous les Etats membres mais on espère que l'exposé qui suit servira de base pour approfondir la réflexion et le débat.

Les données ci-après sont fondées sur des entretiens et des matériels fournis par les différents organismes.

Teatro didattico "Il torchio"

Le théâtre didactique d'enfants "teatro il torchio" a été fondé à Rome en 1971 par le journaliste et critique dramatique Aldo Giovanetti. L'idée est née de la critique faite par Giovanetti de fables médiévales et de l'influence actuelle de la télévision sur les enfants, deux facteurs qui, à son avis, répriment l'imagination en divisant le monde entre "bon" et "mauvais" et en montant la violence comme un moyen acceptable de résoudre les conflits. Giovanetti, qui a écrit lui-même toutes les pièces et joue encore le rôle de metteur en scène, a cherché à donner aux enfants une occasion de remettre en cause leurs conceptions sur les relations humaines et le monde qui les entoure en leur permettant de participer de façon active à des situations dramatiques. Les pièces traitent de thèmes aussi universels et quotidiens que la superstition - crainte du noir et de l'enfer -, les différences entre les sexes, le travail, l'étude, les règlements et les punitions. Les dialogues et la participation du public font partie intégrante de l'histoire, de telle sorte que la fin est chaque fois différente, en fonction de l'âge et du contexte personnel des enfants. Giovanetti intitule les représentations "spettacoli didattici".

La compagnie donne régulièrement des représentations dans son propre théâtre à Rome mais aussi dans des écoles, sur des places et des théâtres ouverts dans la capitale et dans toute l'Italie. Avec l'aide de l'UNICEF, du ministère italien des Affaires étrangères et de différentes autorités compétentes dans le domaine de l'éducation, elle a également effectué des tournées en Espagne, en Grèce, en Autriche, en République Fédérale d'Allemagne et en Suisse. Plusieurs représentations télévisées ont en outre servi à faire connaître ses activités.

Pour comprendre le concept qui sous-tend les méthodes de "il torchio", le mieux est de raconter l'une des dizaines de pièces du répertoire et de relater la réaction du public telle que j'ai pu l'observer concrètement lors d'une visite à Rome. Le nom de la pièce était "la stella sol como" ou "l'étoile sur la commode". Elle a été écrite pour des enfants de 9 ans et moins et elle peut être jouée pour un public de 80 personnes au maximum.

Le personnage de la pièce est la Belle Reine, qui vit dans un monde imaginaire, isolée du monde réel par son méchant Oncle. Les enfants sont sensibilisés à son état de captivité lorsque l'Oncle descend de la scène pour les faire prisonniers en enchaînant ensemble

plusieurs d'entre eux. Grâce à leur participation, la Reine commence à comprendre les injustices de l'Oncle. Elle propose alors que l'on demande l'aide du Prince Sorin et invite les enfants à se rendre chez lui. Comme le Prince habite loin, il leur faut marcher, prendre le bateau et l'avion pour traverser jungles, montagnes et vallées (en l'occurrence la salle et le foyer du théâtre). En arrivant, les enfants exposent leurs préoccupations au Prince, lequel accepte de revenir avec eux chez la Reine, où l'Oncle est déposé et une fête organisée pour le mariage de la Reine et du Prince. C'est la liesse générale sur la scène où tout le monde chante et danse, et invite des volontaires à faire un bref discours ou à exécuter un tour. Après la fête, tout le monde s'étend sur la scène pour dormir. La lune se lève et la nuit s'emplit de sons étranges: le hululement d'une chouette, le mouvement d'un animal et le chant du vent à travers les branches des arbres (un narrateur explique d'où viennent les bruits). Le matin, les enfants s'éveillent, s'étirent et se lèvent avec les actrices et les acteurs, puis ils se rassoient parmi le public, tandis que l'histoire se poursuit.

La Reine et le Prince ont des jumeaux, une fille et un garçon, qui se disputent à propos de l'égalité entre les sexes, le garçon affirmant que les femmes sont plus faibles et moins intelligentes que les hommes et que, en conséquence, c'est lui qui doit hériter du trône. On demande l'avis du public et un concours est organisé, une partie du groupe se joignant à la princesse pour jouer à des jeux dans le foyer et les autres restant dans la salle pour faire des exercices militaires avec le jeune prince. (Il n'y a à ce point aucune séparation stricte entre les sexes, bien que généralement les garçons choisissent de rester avec le fils et les filles d'aller avec la fille). A la fin de la pièce, les deux groupes sont réunis et on leur pose la question de savoir quel est le meilleur moyen de régler leurs différends. A ce moment-là, la Reine et le Prince reviennent sur scène et chacun convient que ce n'est pas par le conflit mais par l'unité qu'ils pourront vivre en harmonie.

Un élément clé de cet "anti-conte de fée", comme de toutes les pièces de "il torchio" est l'action. On ne parle pas aux enfants mais avec eux. On leur demande leur avis, on leur donne des problèmes à résoudre et une occasion de dépenser leur énergie naturelle. On escompte qu'ils communiqueront les uns avec les autres et avec les adultes et on fait appel à leur capacité de raisonnement, bref, on les prend au sérieux. Cela contraste vigoureusement avec la manière dont les enfants sont souvent traités par les adultes, qui ont tendance à les exclure de la communication en supposant qu'ils ne peuvent pas comprendre et qu'ils n'en ont pas besoin. Dans le cas de "il torchio", des composantes dramatiques servent à établir un rapport entre les enfants, à stimuler leur réflexion et à explorer leurs sentiments et leurs idées sur le monde qui les entoure.

La réaction enthousiaste aussi bien des enfants que des adultes à chaque représentation ainsi que le très large appui que le théâtre a reçu, tant à l'échelon national qu'à l'échelon international, sont le signe incontestable de son succès. Néanmoins, le concept a aussi été critiqué par ceux qui le jugent naïf et considèrent qu'il donne aux enfants une vision simpliste de la façon dont les problèmes peuvent être réglés. Ces détracteurs soutiennent qu'il faut familiariser les enfants avec le monde moderne de la télévision, la vidéo, l'informatique et la violence afin qu'ils y trouvent leur place. Giovanetti rétorque que ces influences ne servent

qu'à confiner l'imagination des enfants et à les rendre passifs. Son travail peut être perçu comme une solution de remplacement aux "leisirs en boite" normalement offerts aux enfants de nos jours.

A notre avis, l'activité de "il torchio" est un excellent exemple de la façon dont on peut exploiter des éléments créatifs pour donner aux enfants l'idée de la solution non violente des problèmes et de la coopération sous l'angle affectif et intellectuel. Il y a cependant effectivement un problème qui est celui du suivi. Si l'enseignant ne continue pas à travailler systématiquement sur les thèmes de la pièce par la suite, la représentation aura toutes les chances de ne laisser dans l'esprit des enfants que le souvenir d'une expérience positive mais dépourvue de conséquences importantes. Les methodes de suivi pourraient prendre différentes formes: examen en classe des conflits lorsqu'ils surgissent, évocation de différentes situations de la pièce comme modèles de résolution des conflits; autres formes de travaux créatifs, comme le dessin et la peinture, portant sur des thèmes comme les peurs et les moyens de les surmonter, et la rédaction et la représentation de pièces originales collectivement. Occasionnellement, Giovanetti collabore avec des groupes d'enseignants en vue de faire progresser de telles idées et d'enrichir leur répertoire pédagogique. Néanmoins, il ne souhaite pas que la participation à ce type de stages soit rendue obligatoire car, m'a-t-il dit, seuls les enseignants qui prennent part à un stage de leur propre gré en tireront réellement profit.

Pas plus qu'avec les autres concepts exposés dans le présent chapitre, on ne saurait proposer de formule toute faite aux enseignants. C'est à eux au contraire de concevoir leur propre approche, adaptée à tel ou tel groupe d'enfants. Incontestablement, une visite à "il torchio" pourrait servir d'expérience dynamique et motivante.

"Kingston Friends Workshop Group"

Le "Kingston Friends Workshop Group" est une organisation indépendante associée à la Société religieuse des Amis (Quakers) Kingston-upon-Thames, un faubourg de Londres. Le groupe a été constitué en 1981 dans le but d'aider les jeunes à trouver des moyens créatifs et constructifs de régler leurs problèmes. La motivation, pour cette initiative, a été une visite de la Caravane Quaker d'Action pour la Paix et la conviction que l'instauration de la paix n'est pas seulement nécessaire à l'échelon politique mais aussi à l'échelon interpersonnel. Se fondant initialement sur le concept du "Quaker Project on Community Conflict" qui est apparu aux Etats-Unis d'Amérique dans les années 60, les "Kingston Friends" ont depuis lors adapté ces méthodes et ces idées au public britannique et ont publié leur propre manuel d'exercices pratiques pour une action dans les écoles: "Ways and Means: An approach to problem solving".

La plupart des stages sont effectués dans le cadre des établissements locaux. Après une phase initiale de travail avec des élèves du deuxième cycle d'établissement secondaire sur des questions comme celles qui font l'actualité, le groupe a été invité par une administration locale de l'éducation à effectuer des stages pratiques de formation en cours d'emploi pour les enseignants sur un travail oral avec des élèves d'établissements primaires et secondaires. Lorsqu'il est apparu que l'axe principal du programme portait sur les relations personnelles, les activités ont été étendues à une action

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : Richard Fortat - Laurent Lintanf (1989), **Education à la paix**, Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans. Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière, Collection «L'essentiel», 149 pages.

Cet ouvrage constitue la 4e étape d'un cheminement de deux instituteurs belges préoccupés par l'éducation aux droits et à la paix. Il contient la description de leur démarche, des scénarios d'animation pédagogique, la philosophie qui les anime, une méthode d'utilisation des fiches et des références bibliographiques.

Le livre est divisé en 5 chapitres portant sur des thèmes différents comprenant entre 10 et 15 activités.

Chapitre 1 : La paix

Chapitre 2 : L'enfant et les violences banales

Chapitre 3 : Résolutions de conflits

Chapitre 4 : La vie coopérative

Chapitre 5 : Développement

On retrouve aussi des fiches s'adressant aux adultes ou l'on y présente les différents concepts abordés.

Disponible chez les bons libraires.

A l'écoute de la violence

But

Eveiller l'attention de l'enfant sur les violences qui l'entourent.

Déroulement

Pendant une semaine, les enfants observent dans leur vie quotidienne tout ce qui se rapporte à la violence. Une liste personnelle est établie. On peut y faire figurer ce qu'on a vu ou entendu :

- à l'école,
- dans sa famille,
- à la télévision, dans les journaux...

A la fin de la semaine, on fait le bilan de ce qui a été collecté.

Remarques

1. Cet exercice peut être utilisé en début d'année par obtenir une base de materiaux de travail. En fin d'année, il sera refait et l'on pourra alors noter si les perceptions se sont affinées. Les violences structurelles en particulier pourraient être reconnues plus nettement.
2. Le thème de la violence n'est pas restrictif. La même chose peut être entreprise avec :
   - La paix
   - Les droits de l'homme
   - La solidarité
   - Le respect des différences
   - etc...

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code: A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

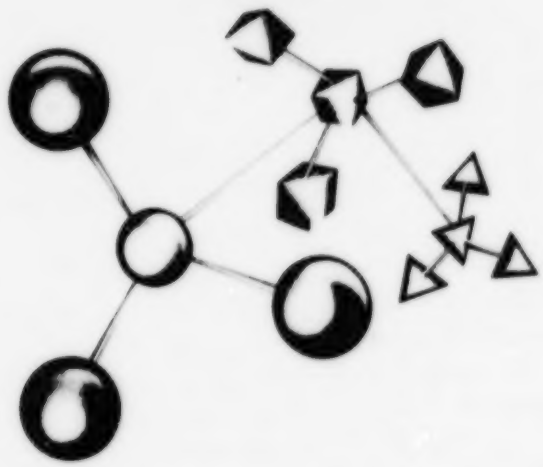
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules: 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?, 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :



CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : Service Mond-Ami

Le Service Mond-Ami, né en 1973 de la fusion de l'Oeuvre missionnaire des enfants et de Jeunesse en marche est l'organisme officiel des Oeuvres pontificales missionnaires pour l'enfance au Canada francophone.

Pour répondre à sa double mission d'éveil missionnaire et d'engagement chrétien, le S.M.A. publie 3 revues, cinq fois par année : AmiSol (6-9 ans) Amigo (9-12 ans). Chaque année, un thème est choisi pour dynamiser la vie du jeune dans son milieu. Un chant avec chorégraphie et un montage audio-visuel sont élaborés autour de ce thème. Cinq sous-thèmes deviennent le sujet principal de chacune des revues. Un calendrier, des macarons (auto-collant et métallique) viennent populariser et supporter le thème.

Parallèlement à cette démarche pédagogique, un pays en voie de développement est présenté aux jeunes dans les revues. Un montage audiovisuel sur ce pays (Chine 1991-1992) est également disponible pour achat ou location. A l'occasion, l'enfant est invité à collaborer à des projets de partage pour aider aux jeunes de ce pays dans le besoin.

Service Mond-Ami : Monsieur Germain Cantin
3333, rue Sherbrooke Est
Montréal, Québec
H1W 1C5
Téléphone : (514) 521-7369

3ième session

LA VIOLENCE VERBALE

Roberto donne une mauvaise réponse à une question du professeur.

Josée: "Comment peux-tu être aussi niaiseux?"

Roberto : "Ça ne te regarde pas."

Josée: "Je n'ai jamais rencontré de toute ma vie, un épais de la sorte."

Je suis Roberto pour une minute, je me sens:

_____

_____

_____

En traitant Roberto de niaiseux, Josée peut s'attirer:

_____

_____

_____

Au lieu de traiter Roberto de niaiseux, Josée pourrait:

_____

_____

_____

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : AQOCI-Centre de ressources de la 3e avenue (1983), **Moi, je choisis la paix**, guide d'animation pour le désarmement et le développement, 28 pages.

Cet ouvrage présente une vision féministe de la paix, en faisant le portrait d'une vingtaine de femmes oeuvrant au sein d'organismes ou de groupes populaires.

Il contient des ressources audio-visuelles et bibliographiques qui datent de la fin des années 70 et du début des années 80. On y retrouve aussi des adresses et numéros de téléphone qui ne sont peut-être plus à jour.

Nous croyons toutefois que cet ouvrage constitue un document historique présentant des groupes pacifistes où les femmes furent très actives. Dans ce sens, il peut constituer un outil pédagogique intéressant.

AQOCI : Association québécoise des organismes
de coopération internationale
801, rue Sherbrooke Est,
Montréal, Québec
H2L 1K7
Téléphone : (514) 5997-2288
Télécopieur : (514) 597-2334

Centre de ressources de la 3e avenue
3609, boul. Saint-Laurent
Montréal, Québec
H2X 2V5
Téléphone : (514) 849-3271

(AQOCIPAI.FIC)

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : Département de santé communautaire, Hôpital général de Montréal (Janvier 1989), **Prévention de la violence en milieu scolaire.** Guide d'animation, 99 pages et Cahier de l'élève.

Il s'agit d'un programme de prévention de la violence dont le but est de faire prendre conscience à l'élève qu'il peut diminuer la violence en lui et autour de lui. Cette démarche compte 9 sessions d'activités où l'élève pourra :

- reconnaître les types et les situations de violence;
- se mettre à la place des victimes;
- anticiper les conséquences;
- découvrir des alternatives non violentes.

La clientèle visée est celle des 9-10 ans, donc les élèves de 4e année. Une période hebdomadaire de 50 minutes suffit pour réaliser le programme. Le matériel comprend toutes les informations pour appliquer le programme en classe sans qu'une formation spécifique soit requise.

Pour informations :

Département de santé communautaire
Hôpital Général de Montréal
a/s Madame Yvette Lapointe
(514) 932-3055
Prix: 15,00 $

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : AQOCI-Centre de ressources de la 3e avenue (1983), **Moi, je choisis la paix**, guide d'animation pour le désarmement et le développement, 28 pages.

Cet ouvrage présente une vision féministe de la paix, en faisant le portrait d'une vingtaine de femmes oeuvrant au sein d'organismes ou de groupes populaires.

Il contient des ressources audio-visuelles et bibliographiques qui datent de la fin des années 70 et du début des années 80. On y retrouve aussi des adresses et numéros de téléphone qui ne sont peut-être plus à jour.

Nous croyons toutefois que cet ouvrage constitue un document historique présentant des groupes pacifistes où les femmes furent très actives. Dans ce sens, il peut constituer un outil pédagogique intéressant.

AQOCI : Association québécoise des organismes
de coopération internationale
801, rue Sherbrooke Est,
Montréal, Québec
H2L 1K7
Téléphone : (514) 5997-2288
Télécopieur : (514) 597-2334

Centre de ressources de la 3e avenue
3609, boul. Saint-Laurent
Montréal, Québec
H2X 2V5
Téléphone : (514) 849-3271

Mado Bachand

Mado Bachand était une des principales organisatrices au Québec de la manifestation du 30 octobre à Ottawa contre le rôle du Canada dans la fabrication et les vols d'essai du missile Cruise.

Mado Bachand

"La course aux armements est une conséquence de la lutte pour le pouvoir que se livrent les deux super-puissances. Nous devons rompre le cercle vicieux dans lequel nous entraînent les militaristes, et qui menace notre survie.

"Je suis allée à Ottawa un mois après la manifestation du 12 juin 1982, à New York, pour voir, à la Galerie Nationale, une exposition de dessins exécutés par des Japonais qui avaient vécu Hiroshima. En 1975, un homme avait un jour apporté à un animateur de radio un dessin qu'il avait fait représentant ce qu'il avait vu ce 6 août 1945. L'idée était ainsi lancée et des milliers d'autres dessins ont suivi. L'exposition à la Galerie nationale n'était qu'une partie de ce qu'avaient envoyé les survivants. C'était aussi le début d'une tournée à travers le monde. J'ai été bouleversée par l'horreur exprimée dans ces dessins et c'est deux jours plus tard, après des nuits de cauchemars que j'ai décidé de m'impliquer activement. Après avoir consulté des amis, j'ai adhéré au RSN (***Regroupement pour la surveillance du nucléaire***) parce qu'il étudie toute la question du nucléaire et essaie de diffuser l'information sur la question. C'est à une des réunions du ***RSN*** que j'ai entendu parler d'une manifestation contre le missile Cruise qui aurait lieu à Ottawa le 30 octobre 1982.

"Aucun groupe du Québec n'était impliqué. C'est pourquoi des gens venant de différents groupes à Montréal ont décidé de se regrouper et de former ***Le comité ad hoc contre le missile Cruise***. Nous n'avions que trois mois pour mobiliser le maximum de gens. Nous voulions informer les Québécois-es des conséquences de l'implication canadienne dans la course aux armements et les encourager à venir manifester contre le missile Cruise.

"J'ai surtout concentré mes efforts dans le milieu francophone. Nous avons organisé une soirée d'information pour tous ceux qui voulaient aider à diffuser l'information chez les francophones. Ensemble nous avons contacté des gens dans le milieu syndical, les universités et les cégeps. Nous avons aussi rejoint les gens individuellement en téléphonant à ceux qui s'étaient rendus à New York au mois de juin, en distribuant des dépliants à la sortie des salles de cinéma et en posant des affiches. Nous avons travaillé avec les médias en faisant des entrevues avec les divers postes de radio et de télévision et avec les journaux locaux. L'effort que nous avons fait tous ensemble a donné de bons résultats puisque 4,000 Québécois-es faisaient partie des 15,000 manifestant-e-s le 30 octobre à Ottawa.

"L'organisation de cette manifestation a permis à des personnes isolées de voir les résultats d'un travail d'équipe et d'établir des contacts entre elles. Quelques personnes, comme moi, avaient déjà travaillé dans des groupes anglophones et sentaient qu'elles ne pouvaient pas vraiment s'y exprimer. Depuis la mi-décembre nous travaillons ensemble à mettre sur pied le ***Réseau québécois pour le désarmement nucléaire***. Nous voulons susciter l'intérêt chez les individus et les groupes organisés autour des problèmes qu'entraînent la militarisation et l'armement nucléaire. Nous voulons établir ce réseau afin de diffuser l'information à une plus grande échelle et aussi dans le but d'organiser des actions communes. Le groupe comprend sept personnes. Nous terminons la composition d'un dépliant que nous ferons parvenir à toute personne intéressée. Notre liste d'envoi compte déjà plus de 500 noms."

Pour participer activement et recevoir le bulletin d'information du *Réseau québécois pour le désarmement nucléaire* veuillez communiquer avec Mado Bachand (514) 768-3256.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270641
Centre d'intérêt : 950

Ouellet, Fernand.

Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale : éducation à la paix dans une perspective mondiale : une condition essentielle pour un développement viable : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Fernand Ouellet en collaboration avec Lucie Benoit, Paulette Vigeant, Marc-Yves Volcy. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
22 pièces : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Dans un portefeuille. Code : A9192-SESSRES-03-003. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Vigeant-Galley, Paulette • Volcy, Marc-Yves • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

---

Descripteur(s) : Violence • Rôle de l'enseignant • Bibliographie • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Education à la paix

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est composé de quatre modules: 1- pourquoi une éducation à la paix dans une perspective mondiale?; 2- qu'est-ce que l'éducation à la paix dans une perspective mondiale?, 3- comment éduquer à la paix dans une perspective mondiale?, 4- ressources pour une éducation à la paix dans une perspective mondiale. Le dossier d'animation comprend des fiches pédagogiques et une démarche d'animation susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur action.

Type de document :

CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

FICHE PÉDAGOGIQUE

Source : CEQ

(1986), **Éduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix.** Cahier pédagogique, Préscolaire, primaire, secondaire, 25 pages.

(1986), **Éduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix.** Cahier pédagogique, niveau collégial, 28 pages.

(1987), **Éduquer à la paix pour désarmer le monde.** Guide d'intervention pédagogique, primaire, secondaire, collégial, 15 pages.

(1988), **Déclarer la paix, réclamer nos droits.** Intervention pédagogique, 15 pages et 21 fiches.

Garderies CEQ (1988), **Paix et droits humains.** Guide d'intervention pédagogique, 29 pages.

L'intervention de la CEQ dans le domaine de l'éducation à la paix fut très active. En effet, en compte au moins 5 cahiers d'activités pédagogiques très concrètes.

Voici quelques exemples de fiches tirées de ces cahiers :

3. MON MILIEU . . . VIOLENCE . . . PAIX . . .

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

La vie en société est souvent source de conflits et exerce une grande influence sur nos sentiments et sur notre façon d'entrer en relation avec les autres. L'éducation à la paix permet aux élèves d'y faire face plus adéquatement en développant leur sens critique et en facilitant leur engagement communautaire face aux diverses réalités de leur milieu. Au moyen des activités décrites ci-après, les élèves sont amenés à prendre conscience de la présence quotidienne de la violence et à en analyser les causes et les conséquences. On entend ainsi inciter les jeunes à rechercher des moyens de favoriser l'émergence de comportements de paix, de justice et de coopération en vue de réunir les conditions favorables à l'instauration d'un meilleur climat dans la société.

[illegible]

[illegible]

A En utilisant des situations vécues récemment par les élèves ou à l'aide d'un module de Passe-Partout (ou encore d'images ou de photos), l'animatrice ou l'animateur demande aux élèves d'identifier spontanément certains exemples de violence.

B En s'inspirant, si nécessaire, des situations énumérées au tableau préparé pour des élèves plus âgés, l'animatrice ou l'animateur invite les élèves à décrire des actes de violence qu'elles ou qu'ils (ou que d'autres) ont subis ou des événements violents tels que relatés dans les médias. Pour chacun des exemples cités, l'élève indique le lieu de l'événement ou identifie le média qui l'a rapporté.

[illegible]

A L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves de répondre individuellement à un questionnaire déjà préparé (tel que ci-après).

1. Si vous avez subi ou avez vu quelqu'un d'autre subir des actes de violence ci-après énumérés, cochez le ou les endroits où ces actes de violence ont eu lieu.

ACTES DE VIOLENCE	À la maison	À l'école	Sur la rue	Dans les transports en commun	Dans les lieux publics	Dans la ville ou le village	Autres
1. harcèlement sexuel							
2. menace							
3. bataille							
4. vandalisme							

2. Si vous avez été informés d'actes de violence par le biais des médias, cochez le ou les médias qui vous ont présenté ces événements.

ACTES DE VIOLENCE	Télévision	Film – vidéocassette (bandes dessinées)	Journaux	Revues	Musique	Spectacles	Jeux vidéo	Autres
1. bagarre								
2. harcèlement sexuel								
3. injures								
4. meurtres								

B Les élèves communiquent leurs réponses tandis que l'animatrice ou l'animateur, à l'aide d'un tableau cumulatif, fait le bilan des réponses recueillies. On identifie par la suite, avec les élèves, les endroits et les médias où l'on enregistre le plus d'actes de violence.

[illegible]

A 1. **Au préscolaire et au primaire:**

L'animatrice ou l'animateur propose un sens au mot violence: c'est ce qui agit sur quelqu'un ou ce qui fait agir quelqu'un contre sa volonté en employant la force ou l'intimidation. Ensuite, elle ou il demande aux élèves de donner des synonymes (brutalité, colère, force, etc.) et des antonymes (douceur, mesure, modération, etc.) au mot violence.

2. **Au secondaire:**

Les jeunes identifient les principales composantes de la violence à partir de la définition suivante:

« La violence est un indice de la qualité de l'environnement humain. La violence naît de la négligence, de la brutalité, de l'appât du gain, de l'abus de pouvoir. [...] À chaque fois que l'être humain piétine les droits, les besoins, l'intégrité d'autrui, il y a violence; la violence apparaît comme le baromètre des rapports humains, elle indique le temps qu'il fait entre les hommes. »[1]

B À partir des différents actes de violence énumérés par les élèves au cours de la phase exploratoire, l'animatrice ou l'animateur demande à celles-ci ou ceux-ci de les classer en deux grandes catégories:

— **la violence psychologique**, qui s'attaque à l'être intérieur (menace, moquerie, etc. [...]);

— **la violence physique**, qui s'attaque au corps (tape, coup de poing, etc. [...])

1. [illegible]

C La phase de traitement qui suit peut être utilisée pour analyser les divers endroits où se manifeste la violence dans la vie des élèves.

1. L'animatrice ou l'animateur présente aux élèves une série de mises en situation et leur demande de trouver pour chacune un dénouement violent.

Suggestions:

— Durant un examen, l'enseignante ou l'enseignant t'accuse injustement d'avoir plagié et elle ou il déchire ta copie. Que fais-tu?

— Tu appartiens, avec plusieurs autres élèves de ton école, à un groupe ethnique qu'on harcèle régulièrement. Que fais-tu?

— À l'école, il y a un règlement avec lequel tu n'es pas du tout d'accord. Que fais-tu?

— Une plus grande ou un plus grand que toi prend un malin plaisir à toujours jeter ton « lunch » par terre. Que fais-tu?

2. a) Les élèves présentent leurs réponses au groupe qui essaie d'identifier les formes de violence utilisées. Par exemple: l'agression physique, la menace, le chantage, les injures, le vandalisme, le harcèlement sexuel, etc.

b) À partir des mises en situation, les élèves tentent de trouver les causes de ces conflits. Par exemple: l'injustice, le racisme, la domination, etc.

c) Pour chacun des cas, les élèves soulignent certaines conséquences prévisibles découlant de l'emploi de la violence (blessure, renvoi de l'école, détérioration de la propriété, etc.).

D La phase de traitement suivante peut servir à une étude spécifique de chaque média.

1. **Les élèves** sont invités:

a) à dresser la liste des émissions qu'elles ou qu'ils regardent et à identifier parmi celles-ci les émissions à caractère violent;

b) à discuter des divers éléments qui rendent ces émissions captivantes;

c) à illustrer ou à raconter une scène de violence vue à la télévision, en essayant d'en déterminer les causes et d'en évaluer les conséquences pour les personnes impliquées.

2. **Au préscolaire et au primaire**, l'animatrice ou l'animateur réfère à des situations de violence vécues par les élèves et leur fait prendre conscience qu'elles ou qu'ils reproduisent dans leur comportement la violence vue à la télévision.

3. **Au secondaire**, les jeunes sont invités:

a) à faire un lien entre la violence qu'elles ou qu'ils regardent à la télévision et la violence constatée dans la vie courante;

b) à rechercher les effets de la violence télévisée sur leurs attitudes et comportements dans la vie.

Exemples:

— à force d'être en contact quotidiennement avec la violence à travers une situation fictive, on finit par l'intérioriser, la trouver normale; on arrive alors à en oublier l'horreur et à ne plus développer d'attitudes de résistance et de changement face à la violence dans la vie réelle;

— on entretient en nous la violence;

— on entretient en nous l'idée que la violence et la force sont les seuls moyens de régler les conflits.

E L'animatrice ou l'animateur peut proposer la réalisation d'une activité ayant pour objectif de sensibiliser les jeunes aux problèmes des enfants battus et les amener à identifier les actions à entreprendre lorsqu'elles ou ils (ou un membre de la famille ou de l'entourage) vivent une telle situation (voir référence).

Phase de retour

L'animatrice ou l'animateur doit adapter les activités décrites ci-après à l'âge des élèves. Il est important ici de ne pas laisser les élèves avec l'idée que seule la violence est une solution, mais de les amener à concevoir des solutions pacifiques et à transformer leur milieu.

A En faisant un retour sur la phase de traitement, les élèves sont invités:

1. à élaborer et à présenter un scénario d'émission de télévision qui respecte la consigne suivante: produire une émission intéressante ne comportant pas de scènes à caractère violent;

2. à mettre de l'avant des actions à portée communautaire telles que:

— composer et exposer des affiches recommandant certaines émissions à caractère non violent;

— dresser une liste noire des émissions violentes et demander aux parents d'aider les jeunes à ne plus regarder ces émissions;

— faire des représentations pour que les médias se préoccupent de bannir de leur programmation les émissions violentes;

— suggérer aux parents des activités de loisir en remplacement des émissions violentes.

B En rappelant le contenu des mises en situation concernant la violence à l'école, les élèves sont invités:

1. à imaginer un dénouement sans violence et à suggérer les moyens devant être mis en place pour y arriver;

2. à proposer des moyens pour éliminer les manifestations de violence à l'école:

— campagne de sensibilisation pour la réduction du bruit;

— accès à des lieux et à des moments de détente et lutte contre le vandalisme;

— recours à un tiers impartial chargé de recevoir les plaintes concernant le non-respect des droits dans l'école;

— participation des élèves à l'élaboration et à l'application des politiques de l'école;

— promotion des conseils d'élèves, de l'éducation aux droits et d'activités parascolaires visant l'entraide et la coopération.

---

*(1) Conseil supérieur de l'Éducation, **L'école primaire face à la violence**, Avis au ministre de l'Éducation, 1984, p. 30.*

2. LES FEMMES ET LA PAIX

2.1 LES FEMMES ET LA COURSE AUX ARMEMENTS

Pour atteindre l'égalité entre l'homme et la femme, plusieurs mesures sociales concrètes sont nécessaires. Cela implique des coûts bien sûr. Dans ce sens, la militarisation de l'économie peut être un obstacle à cette quête d'égalité. Il s'agit, dans un premier temps, de vérifier auprès des étudiantes et des étudiants quelles mesures sociales seraient souhaitables pour obtenir l'égalité. Puis, dans un deuxième temps, de les informer sur les coûts de la course aux armements et des coupures dans les services sociaux. Enfin, ils sont amenés à s'informer sur les actions des groupes féministes pour obtenir les budgets nécessaires à l'établissement de l'égalité.

Phase exploratoire

L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants ce que signifie pour elles et eux l'égalité des femmes avec les hommes.

Pour atteindre cet objectif, quels sont les services et lois que les gouvernements devraient promouvoir? On en fait la liste au tableau. Ex.: droit au travail, formation de garderies, autres services sociaux.

Phase de traitement

À l'aide des annexes 7, 8 et 10, montrez les budgets actuellement alloués à ces besoins au Canada.

Parallèlement, montrez les dépenses militaires (dans le monde, au Canada).

À partir de ces données et de celles contenues dans l'annexe 9, engagez une discussion sur les conséquences économiques et sociales de la course aux armements.

Il est suggéré de présenter le diaporama : « Femmes et Paix » qui aborde la question des budgets, de l'éducation sexiste et des mouvements de femmes pour la paix dans les pays socialistes et capitalistes.

Phase synthèse

S'informer sur les mobilisations initiées par les femmes sur les plans régionaux ou nationaux. Faire venir leur documentation.

Faire des démarches auprès des instances gouvernementales (ex. député) pour dénoncer la course aux armements en lien avec les coupures dans les services sociaux.

Référence: Diaporama « Femmes et Paix » disponible à
La Ligue des femmes du Québec
1710, rue Beaudry
Montréal (Québec) H2L 3E7
(514) 527-1176

2.2 ÉDUCATION À LA PAIX

Le patriarcat, le militarisme et le sexisme sont tous reliés. Cette fiche vise à faire comprendre que la justice sociale, l'égalité et la paix sont toutes reliées et qu'une éducation pour la paix doit s'adresser à tous les enfants et doit prôner l'égalité homme-femme comme un élément de la justice sociale. En partant d'une description de ce que devrait enseigner une éducation à la paix et de ce que véhicule une éducation sexiste selon les étudiantes et les étudiants, l'enseignante ou l'enseignant les amènera à voir la nécessité de l'abolition de l'éducation sexiste pour œuvrer en faveur de la paix.

Phase exploratoire

a) L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants d'élaborer ce que pourrait être une éducation au service de la paix. On en fait la description au tableau.

Exemples:
— régler les conflits par le dialogue et non par la violence;
— mieux connaître les autres cultures;
— promouvoir la solidarité internationale;
— détruire les préjugés.

b) L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants d'identifier les qualités que l'on privilégie chez un garçon et chez une fille dans une éducation sexiste. On en dresse la liste au tableau.

Phase de traitement

a) À partir des listes sur l'éducation sexiste et l'éducation à la paix, l'enseignante ou l'enseignant fait ressortir que l'éducation sexiste encourage des rapports inégaux homme-femme et des rapports basés sur la force et la compétition entre les hommes. En utilisant l'annexe 5, il ou elle explique comment une éducation à la paix peut puiser beaucoup de ses éléments dans l'éducation qui s'adresse à la fille.

b) Tenant compte des valeurs inculquées à la femme, parler de l'apport que peut avoir le mouvement des femmes dans la lutte pour la paix.

Phase synthèse

a) Les étudiantes et les étudiants sont invités à voir quelle sera l'issue d'un conflit si l'on cherche à le solutionner par l'agression et par la violence, ou par le dialogue.

b) Les étudiantes et les étudiants sont invités à changer un comportement ou une valeur sexiste afin de favoriser la paix.

c) Les étudiantes et les étudiants sont invités à établir des échanges avec leurs homologues d'un pays qu'ils pensent ennemi afin de faciliter le dialogue.

Références: Artisans de paix, 1985
La Colombe et l'encrier: pour une pédagogie de la paix, Nicole Bernard et Danielle Le Bricquir, Éditions Syros, 1983.

ANNEXE 5

« LES FEMMES ET LA MILITARISATION »

Extraits d'un article de Lyla Hoffman, publié sous le titre de « Feminist Education: A Key for Peace » et traduit par le Conseil du Statut de la Femme.*

« Prenez la socialisation du jeune garçon. On lui apprend, entre autres, à être dur, fort et compétitif, à ne pas être douillet et délicat comme une petite fille. On lui enseigne aussi à vouloir être le plus fort, le gagnant, à tout prix. Le monde des affaires, la politique, les guerres et les sports, dominés par les hommes, sont régis par ces principes « masculins ». L'éducation prépare les hommes à participer à tous ces jeux et les femmes à les y encourager. Les héros de la télévision, des bandes dessinées, des films et des livres d'histoires sont tout puissants — policiers, surhommes, généraux — et sont toujours prêts à tuer, mutiler ou détruire pour une bonne cause. Le gagnant et ses acolytes reçoivent toujours tout le butin — le respect, le pouvoir, des femmes belles et admiratives, le territoire du pays en cause. Le message que nous donnons à nos enfants est que la droiture, la force et la victoire vont de pair (sauf pour de rares exceptions qui ne viennent que confirmer la règle). »

« Si la socialisation des **deux** sexes mettait l'accent sur la collaboration, la bonté, le dévouement ainsi que le respect des sentiments humains et des différences individuelles, la patriarcat, tout comme le militarisme, serait voué à l'échec. Les gens qui croient que les conflits peuvent se résoudre par la **conciliation** ne feraient pas la guerre. »

« Le patriarcat, le militarisme et le sexisme sont tous reliés. Il faut faire comprendre aux jeunes que la justice sociale, l'égalité et la paix sont toutes reliées et bien faire ressortir ces liens, si l'on veut que l'éducation donne les meilleurs résultats possibles. »

« L'obéissance à l'autorité est la pierre angulaire d'une machine militaire efficace et le principe fondamental de la famille patriarcale. Le militarisme et le sexisme exigent que service et sacrifice soient offerts sans réfléchir. La liberté et l'égalité exigent au contraire que tous les citoyens développent pleinement leurs capacités de réflexion et d'analyse. »

« Certaines féministes ne s'opposent pas au militarisme parce qu'elles craignent de renforcer le stéréotype de la « mère nourricière » — la protectrice « naturelle » de la vie — et d'affaiblir ainsi les arguments féministes qui refusent de considérer la biologie comme un destin. Mais les féministes ont toujours soutenu que c'est la socialisation, et non la biologie, qui forge le destin: on **enseigne** aux femmes à se dévouer. Pourquoi les féministes n'insisteraient-elles pas sur la nécessité de former **tous** les êtres humains afin qu'ils deviennent des « parents nourriciers », c'est-à-dire de créer un monde où **chacun** serait chargé de protéger la vie humaine et l'environnement? Les féministes s'efforcent de convaincre les hommes de partager les rôles nourriciers à la maison et dans la famille; pourquoi ne pas réclamer que les hommes et les femmes se consacrent à entretenir la vie dans le monde entier? »

« Dans l'ouvrage « The Equal Opportunity Trap » **Loaded Questions: Women in the Military**, Transnational Institute, 1981, Jennifer Tiffany fournit quelques réponses.

Les éducateurs féministes se sont concentrés jusqu'ici sur la nécessité de changer la socialisation sexiste des filles. Ils pourraient maintenant envisager d'oublier un peu ce que les filles et les femmes — de même que les garçons et les hommes — peuvent faire, pour se pencher désormais sur ce que les garçons et les hommes — de même que les filles et les femmes — doivent faire. Et ce que les garçons et les hommes doivent apprendre, c'est l'aptitude à aider les autres et à ne pas être violents. Ne peut-on pas amener **tous** les jeunes à comprendre que la façon traditionnelle dont les garçons deviennent des hommes contribue à l'attrait du militarisme et à celui de son ultime bataille, la guerre nucléaire? »

« Tous les éducateurs féministes ont trouvé des moyens ingénieux de faire échec au sexisme dans la langue, les arts, l'histoire, les mathématiques, la musique, enfin toutes les matières scolaires; ils peuvent aussi trouver de bons moyens de faire échec au militarisme dans les programmes d'études. On peut être plus hardi dans la promotion des valeurs « féministes ». On peut concevoir des cours sur la **résolution pacifique** des conflits et la paix, et les donner à tous les niveaux. On peut élaborer de nouveaux cours et les populariser. On peut mobiliser l'appui des parents ainsi que celui des administrations. On peut développer de nouvelles conceptions du patriotisme, de la sécurité, du nationalisme et de l'héroïsme. Il faut également en venir à comprendre l'**interdépendance globale**. Nous devons pouvoir envisager un monde pacifique si nous voulons que les enfants (et nous, adultes) ne soient pas acculés au désespoir. »

« On peut lutter contre le militarisme dans un monde nucléaire. Les éducateurs ont une responsabilité spéciale à cet égard; ils doivent assurer la survie des générations futures. »

---

* *Publié dans Vol. 13 nos 6 et 7 du* ***Bulletin*** *du* ***Council on Interracial Books for Children*** *(1841 Broadway, New York, NY 10023).*

SECONDAIRE

Schéma de travail pour le secondaire

I- Faire prendre conscience aux jeunes que leur monde de jeunes est souvent marqué par la violence et la guerre.

Pour ce faire

A- L'animatrice ou l'animateur, à l'aide d'un remue-méninges de quelques minutes, invite les élèves à identifier ce qui a constitué leurs jeux et jouets préférés au cours de leurs années passées au primaire.

B- L'animatrice ou l'animateur suggère ensuite aux élèves d'examiner leurs préférences actuelles quand on parle

- de jeux vidéos
- de vidéos
- d'arcades
- de films
- de musique
- de sérigraphies à choisir pour mettre sur un chandail ou une affiche.

Ces préférences sont inscrites au tableau ou sur des cartons.

C- L'animatrice ou l'animateur demande aux jeunes de dire pourquoi elles ou ils font ces choix et inscrit au tableau les qualificatifs et mots d'action utilisés par elles et par eux pour s'expliquer.

D- L'animatrice ou l'animateur amène les jeunes à voir

- s'il y a des liens entre leurs choix d'enfants et ceux qu'ils font maintenant;
- si ces goûts se répercutent dans leurs façons de penser et d'agir.

E- L'animatrice ou l'animateur engage avec les jeunes une discussion qui vise à ce qu'elles ou ils se rendent compte que l'habitude des jouets ou jeux militaires a pour effet

- de nous apprivoiser aux vraies armes; le fait d'en manier des copies-jouets finit par nous faire accepter l'existence de ces vraies armes et par nous en faire oublier les vraies conséquences.
- de faire naître et d'entretenir en nous l'esprit de violence (mots, gestes).
- de nous faire considérer la guerre comme le moyen à utiliser pour régler les conflits.
- de nous faire trouver normal d'investir beaucoup d'argent pour produire, acheter, entreposer de grandes quantités de matériel militaire, et par la suite l'utiliser.

II- Après avoir pris conscience des réalités dans lesquelles elles ou ils évoluent, il serait intéressant d'amener les jeunes à regarder maintenant ce qui se passe à l'échelle mondiale, monde qu'elles ou ils considèrent souvent comme celui des adultes mais qui est aussi leur monde.

Pour ce faire:

A- Se servir du questionnaire sur la paix qu'on retrouve sur la vidéo ou dans la fiche pédagogique qui accompagne la vidéo.

B- Présentation de films de l'ONF, de chansons et de diaporamas.

C- Explication de ces réalités de la guerre et de l'armement à l'aide du cahier pédagogique *Éduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix*. Voir les fiches suggérées dans le matériel de référence.

III- À la suite des réflexions précédentes, inviter les jeunes à poser un geste concret qui ferait la démonstration de leur intention de contribuer davantage avec les autres de leur milieu à bâtir la paix à leur niveau et dans le monde

A- en fabriquant un montage ou une sculpture symbolisant la paix, à l'aide de jeux ou jouets qui se caractérisent par leur aspect violent ou militaire, ou en peignant un mur, en un lieu public de l'école, qui marque l'opposition des jeunes à ce que continue cette escalade de l'armement au détriment de la satisfaction des besoins de nourriture, de santé et d'éducation dans le monde.

B- en venant voter et en faisant participer son milieu à un vote populaire pour obtenir du gouvernement canadien qu'il fasse des choix politiques favorisant la paix et non pas la course aux armements.

Voir les pièces jointes

- opération vote (annexe 3)
- matériel pour le vote (annexe 4).

7. Film: Carrefour international - tél.: (514) 272-2247

• *La paix oui, la guerre non* - 60 min. (sec. III, IV, V)

Ce film d'une durée de 60 minutes a été financé en partie par le MEQ et la CEQ. Il est à la fois un document-reportage et un document-information.

C'est un excellent document déclencheur pour aborder toute la problématique de l'Amérique centrale. Au cours du film on peut voir des présentations géographiques des pays et entendre un petit topo sur la situation qui prévaut dans le pays concerné.

8. *Zone libre*: Revue de paix à laquelle chaque bibliothèque scolaire aurait avantage à s'abonner et à mettre à la disposition des adultes et des élèves de l'école (5363, avenue du Parc, Montréal, Québec H2V 4G9).

9. Les ambassadeurs et ambassadrices de la Paix

Ces jeunes de 12 à 14 ans originant du milieu sportif et résidant dans l'ensemble de nos régions, seraient disponibles, à l'automne, pour venir témoigner de leurs expériences à la suite de leur voyage en Union soviétique ou elles et ils ont agi à titre de porteuses ou porteurs de messages de paix, en mai 1987.

10. Documents du Colloque international sur la dette extérieure (CISO, 1415 rue Jarry est, suite 101, Montréal H2E 1A7 - tél.: (514) 374-6660, poste 305).

SECONDAIRE

SECONDAIRE

Matériel de référence pour le secondaire

1. Questionnaire sur la paix contenu dans la fiche pédagogique qui accompagne la vidéo *De l'année au siècle de la paix*.

2. Cahier pédagogique: *Éduquer à la paix c'est contribuer à bâtir la paix* (CEQ et autres)

Fiche 4 - La paix et le Canada

P. 9 - Rôle du Canada en matière de paix et d'armes. Questionnaire pour les élèves

P. 9-11 - Document qui présente des exemples relatifs aux interventions de la diplomatie canadienne en matière de paix

P. 8-11 - Exemples de la répartition du budget fédéral

P. 12 - Tableaux en regard des dépenses militaires au Canada, dans le monde

P. 13 - L'économie et la course aux armements

P. 14 - Subventions aux entreprises en lien avec l'aspect militaire

Fiche 5.1 - De la Guerre et des guerres

P. 15 - Types de conflits - conséquences des guerres

P. 16 - Tableau de ce que coûtent les guerres

P. 17 - Carte des conflits armés dans le monde en 1986

Fiche 5.2 - Réarmement nucléaire

P. 19 et 20 - Dossier d'information à propos de l'armement nucléaire

Fiche 5.3 - Paix et développement

P. 21 - Nécessité de réduire les budgets militaires...

3. Chansons de la paix: cassette *Paix sans frontières* (MEQ). Les paroles des chansons se retrouvent dans le cahier d'accompagnement de la cassette.

- *Assez* (armement)
- *Plutonium* (armement nucléaire)
- *Pour l'amour de la vie* (agir pour la paix)
- *Quand ça va mal dans l'monde* (usines d'armement à convertir)
- *On a des choses à vous dire* (particulièrement en lien avec l'opération vote)

4. *Vidéoclip*: illustration de la chanson *Assez* de la cassette *Paix sans frontières*.

5. Journal de l'organisme Développement et paix: *La militarisation est un obstacle au développement.* (Ce journal est épuisé, mais tout droit de reproduction est autorisé. Une copie de cet instrument est disponible au syndicat ou à la CEQ).

Diaporama sur la militarisation *Plein feu sur la militarisation* (20 min. - anglais - français). Ce diaporama présente la militarisation comme un obstacle au développement et fait voir des pistes concrètes d'action pour réagir face à cette situation.

Source: Organisme Développement et Paix, 2111 rue Centre, Montréal - tél.: (514) 932-5136.

6. Films de l'ONF: voir le répertoire pour plus de détails. Ce répertoire est disponible gratuitement à l'ONF. Presque tous les films existent en français et en anglais.

- *La Bombe en bonus* (nucléaire) - 27 min.
- *Retour à Dresden* (sec. III, IV, V) (effets de la guerre/actions pour la paix) - 27 min.
- *Les enfants de la guerre* (témoignages de jeunes sur leur expérience de la guerre) - 27 min.

N.B.: Une pochette pédagogique est disponible pour accompagner ce film, au coût de 10,00$. Superbe. Un instrument à posséder dans l'école, à utiliser même sans la projection du film: TUPP, 1435 City Councillors, suite 31, Montréal H3A 2E4 - tél.: (514) 842-5374.

- *Plus jamais d'Hiroshima* (conséquences de la bombe atomique) (25 min.)
- Petits films d'animation (environ 8 min. chacun):
  - *Balablok*
  - *Les jouets*
  - *Les voisins*
- *Si cette planète vous tient à coeur* (conséquences d'une explosion nucléaire) - 25 min.
- *Pourquoi pas votre fils?* (transformation d'un civil en soldat) (56 min.)
- *Beyrouth, à défaut d'être mort* (plaidoyer contre la guerre) (57 min.)

Fiche 9

J'AI DES PRÉJUGÉS, ET TOI?[1]

Primaire, secondaire

OBJECTIFS

Les articles 1 et 2 de la **Déclaration** et l'article 10 de la **Charte québécoise** reconnaissent à toute personne l'exercice en pleine égalité des droits et libertés de la personne. La discrimination est la négation de ce droit et la Charte québécoise nomme 14 motifs de discrimination dont la race et la couleur.

À partir d'une pièce de théâtre, d'un dessin ou d'un petit test, les étudiantes et les étudiants prennent conscience des préjugés racistes envers certains groupes. Des activités sont suggérées dans le but de mieux connaître les groupes qui sont l'objet de ces préjugés.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Remarque: *L'approche que nous vous proposons est très délicate et il faut en être conscient dès le début. En guise de mise en situation, nous vous suggérons de faire tomber les jeunes dans le piège des préjugés racistes pour, ensuite, leur faire prendre conscience qu'ils ont intégré de tels préjugés.*

Plusieurs activités peuvent permettre de faire prendre conscience des préjugés racistes existant dans une communauté. Nous vous en suggérons quelques-unes parmi lesquelles vous pouvez choisir selon l'intérêt et le niveau des élèves.

A. Les étudiantes et les étudiants sont invités à dessiner le visage d'un Chinois, d'un Amérindien, d'un Noir.

- On observe par la suite l'ensemble des dessins et on note au tableau les caractéristiques principales qui ressortent pour chaque groupe (Noir, Amérindien, etc.).

B. La classe est divisée en équipes de 4 ou 5. Chaque équipe élabore un court scénario d'une pièce de théâtre représentant une situation que les élèves connaissent et mettant en action un groupe ethnique: conquête de l'Ouest, découverte du Canada, le taxi à Montréal, etc. La pièce est présentée à la classe; on note au tableau les groupes ethniques représentés, les situations dans lesquelles ils sont impliqués, leurs attitudes, etc.

C. Un test permet de mettre en évidence les préjugés des étudiantes et étudiants qui ne doivent pas connaître l'objectif du jeu. **Après l'administration du test, expliquer qu'une telle approche est en soi raciste.**

Note: Dans les milieux où plusieurs ethnies sont représentées, on suggère à l'animatrice ou l'animateur de faire ressortir les écarts de perception entre les élèves d'origines ethniques différentes.

Test [2]

On entend souvent dire que les peuples ont des caractéristiques différentes. En te servant des qualificatifs suggérés ci-dessous, donnes-en trois qui te semblent le mieux décrire chacun des groupes mentionnés. Tu peux utiliser le même qualificatif à plus d'une reprise.

1. intelligent	2. négligent
3. travaillant	4. malpropre
5. bon danseur	6. nonchalant
7. sportif	8. chialeur
9. débrouillard	10. cruel
11. propre	12. malhonnête
13. adroit	14. sournois
15. paresseux	16. insouciant
17. idiot	

AFRICAINS _____

AMÉRICAINS _____

ARABES _____

CHINOIS _____

HAÏTIENS _____

AMÉRINDIENS _____

ITALIENS _____

QUÉBÉCOIS _____

RUSSES _____

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Présenter ou distribuer aux étudiantes et aux étudiants le texte de réflexion que vous trouverez en annexe et qui porte sur la définition du préjugé.

B. Les étudiantes et les étudiants recherchent l'origine de la représentation entretenue envers tel ou tel groupe ethnique. Pourquoi telle personne a-t-elle représenté tel groupe de telle façon?

C. Connaissent-elles ou connaissent-ils personnellement des gens provenant des groupes ethniques dont il est question? Selon eux, la description des groupes ethniques qui ressort des diverses activités correspond-elle à la réalité?

D. À partir des principaux éléments du texte de réflexion, l'animatrice ou l'animateur invite le groupe à réfléchir sur le contenu raciste des activités réalisées.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

Les activités qui suivent ont pour but d'amener les étudiantes et les étudiants à connaître le mode de vie de différents groupes ethniques et à accepter l'autre comme différent de soi. C'est là une excellente façon de contrer de nombreux préjugés. On pourra faire profiter toute l'école de ses découvertes en préparant une exposition, une journée multiethnique, etc.

A. Visite d'un quartier ethnique, d'une réserve... On prendra soin de noter les habitudes vestimentaires et alimentaires, les conditions de vie, etc. du groupe choisi. On interrogera des commerçants, des résidents, pour mieux connaître la culture du groupe. Si dans la classe ou dans l'école, on retrouve des enfants de plusieurs groupes ethniques, ce pourrait être l'occasion d'une enquête auprès des parents ou des grands-parents pour connaître les fêtes, les coutumes, la langue (dire « Bonjour », par exemple). On pourra aussi inviter des étudiantes et étudiants d'autres classes à venir parler de leur pays d'origine. On pourra visiter une réserve indienne, rencontrer un membre du Conseil de bande, s'informer des problèmes vécus et des principales revendications des habitants de la réserve.

B. En classe, on réalise une activité mettant en évidence la culture de plusieurs groupes ethniques. Nous vous rappelons que l'organisme « Nous tous un soleil » l'offre aux écoles des activités de sensibilisation en regard des relations interculturelles.

- Organisation d'une dégustation de mets que les enfants auront préparés eux-mêmes. Cette activité permet d'initier garçons et filles aux activités culinaires.
- Préparation d'une audition de musique traditionnelle de différents pays. En milieu cosmopolite, les étudiantes et les étudiants participent à cette recherche musicale, en s'informant auprès de leurs voisins, des gens du quartier, de parents. On pourra compléter en s'informant des danses traditionnelles, en invitant une représentante ou un représentant d'un groupe ethnique, une danseuse ou un danseur, etc.
- Réalisation d'une recherche pour mieux connaître les groupes ethniques dont il était question à l'étape Observation de la réalité.

Ce sera l'occasion d'un retour sur les préjugés véhiculés lors de l'activité initiale. En particulier, en ce qui concerne la pièce de théâtre, les étudiantes et les étudiants peuvent être invités à corriger leur scénario initial pour en expurger les éléments contraires à la réalité et les éléments racistes. On pourra choisir un scénario à présenter aux autres groupes-classes, aux parents, en expliquant la démarche suivie.

C. L'exercice suivant peut permettre de prendre conscience de la multiplicité des habitudes culturelles. Il s'agit d'encercler la bonne réponse; la classe est informée qu'il peut y avoir plus d'une bonne réponse.

---

1. Lorsque deux hommes (amis) se rencontrent:

- ils se donnent la main;
- ils s'embrassent;
- ils se saluent en joignant les mains.

2. Lorsque l'on parle à quelqu'un, il est plus poli:

- de le regarder dans les yeux;
- d'éviter son regard.

3. Pour manger, la tradition veut qu'on utilise:

- des fourchettes;
- ses mains;
- des baguettes.

Toutes les réponses sont bonnes.

Traditionnellement:

1. Les Occidentaux se donnent la main, les Soviétiques et les Arabes s'embrassent et les Indiens (de l'Inde) se saluent en joignant les mains.

Fiche 9
ANNEXE

DÉFINITION DE « PRÉJUGÉ »[1]

Un préjugé est une opinion préconçue, un parti pris avant d'avoir examiné toutes les données. Les préjugés ne sont pas nécessairement mauvais. Ils sont même quelquefois nécessaires, surtout en cas d'urgence lorsqu'il importe d'agir rapidement. L'intuition est aussi une forme de jugement anticipé qui permet à une personne de comprendre instantanément une situation et de porter un jugement sain sans avoir à analyser toutes les données d'un problème. On peut aussi avoir des préjugés positifs; vous pouvez, par exemple, décider que vous aimez quelqu'un ou quelque chose sans bien les connaître.

Un préjugé n'est mauvais que s'il implique certains critères. Le premier de ces critères est un manque de logique. Une personne qui tire de mauvaises conclusions des données disponibles ou qui tire ses conclusions sans examiner les données peut être accusée d'avoir des préjugés.

Une décision devient un mauvais préjugé lorsqu'elle porte préjudice aux droits d'autrui. Une personne qui déciderait qu'elle n'aime pas les huîtres simplement à cause de leur apparence porterait un jugement illogique mais qui ne ferait de mal à personne. Quand, par contre, nous jugeons un candidat politique à son automobile, à son origine raciale ou au quartier qu'il habite, et non pas à ses idées et à ses qualités de leadership, nous ne lui rendons pas justice pas plus qu'au public qu'il veut servir.

Et, pour finir, un préjugé devient mauvais lorsqu'il implique un refus de changement ou une incapacité de changer. L'entêtement constitue une des principales caractéristiques d'une personne coupable de parti pris. Toute personne qui refuse de réexaminer les faits ou de tenir compte de nouvelles données est coupable de parti pris. On peut prendre des décisions illogiques, des décisions qui aliènent les droits des autres, mais tant qu'on est prêt à les reconsidérer et à changer d'avis, on ne peut être accusé d'avoir des préjugés.

Ces trois caractéristiques sont donc essentielles lorsqu'on parle de préjugé racial, de préjugé de classe, de préjugé religieux ou politique. Les préjugés contre les chats, l'opéra ou les cheveux longs ne font de mal à personne, mais ils portent quand même atteinte aux droits de la personne dans la mesure où ils renforcent l'habitude de préjuger. Les préjugés représentent un problème social sérieux. Ils méritent donc une évaluation sérieuse. Nous héritons de nos préjugés de la même manière que nous héritons d'une culture et d'un mode de vie. Toutes ces choses sont généralement bien ancrées dans notre vie dès avant l'adolescence. S'attaquer aux préjugés de quelqu'un c'est donc s'attaquer à son être tout entier. Il n'est même pas possible de lui expliquer que son jugement est erroné parce qu'il n'a pas conscience d'avoir des préjugés; il s'est généralement donné tout un système pour justifier son attitude.

Pour guérir une personne de ses préjugés, il faut s'attaquer à sa personne même et non pas à ses jugements. Il lui faut comprendre ce qu'est un préjugé, savoir de quelle façon elle l'a acquis et reconnaître que c'est une déformation. Le premier pas consiste à admettre que nous avons peut-être des préjugés. C'est ainsi qu'on acquiert l'attitude nécessaire à un bon examen de conscience face aux préjugés.

---

1) Ce texte a été publié par la CDPQ dans son document **Le 10 décembre, tous ensemble**, 1980, avec l'approbation de l'éditeur CEBCO Standard Publishing, New Jersey, de REICHERT, Richard, **Self-Awareness Through Group Dynamics**, Pflaum/Standard, Dayton, (Ohio), 1970, pp. 69-78 et avec l'approbation des traducteurs et adaptateurs CALDER, John; KILPATRICK, Barry; McPHEE, Larry; VIENNEAU, Ronald, **La perspective canadienne sur les droits de la personne**, deuxième édition, 1978, en collaboration avec la Commission des droits de l'homme du Nouveau-Brunswick, pp. 20-26.

Fiche 9 (suite)

2. Tout dépend. Pour les Occidentaux, il est poli de regarder dans les yeux la personne à qui on s'adresse, alors qu'une telle attitude est jugée impolie dans certaines parties de l'Afrique.

3. Nous mangeons avec des fourchettes, les Chinois et d'autres mangent avec des baguettes, et les Malais mangent avec leurs mains.

D. Dans une école multiethnique, les manifestations de racisme sont nombreuses. Un comité pourrait être formé au niveau de l'école afin d'étudier ces problèmes et d'élaborer des activités permettant de faire tomber les préjugés.

Note: Il serait intéressant de présenter aux jeunes la **Déclaration sur la race et les différences raciales** de l'UNESCO et la **Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales.** Ces textes constituent les documents de référence 5 et 6.

---

1) Adaptation de la fiche pédagogique du même titre et parue dans **Si vous croyez aux droits humains**, CEQ, 1988, DB165.

2) Inspiré de l'UNICEF, **Le monde à l'envers**, vol. 1, nos 1 et 2, mai 1983, p. 12.

3) **Nous tous un soleil**, 1575 boulevard Gouin est, Montréal, H2C 1B3, (514) 381-7139 ou si occupé, 381-9480.

Thème: **La chicane**

Objectif: Connaître ce qui provoque les chicanes (conflits) et explorer les diverses façons de les régler qui soient profitables pour toutes les parties impliquées.

Activités:

- Illustrer par un **exemple récent:**
  L'éducatrice raconte l'événement. Elle trouve avec les enfants le noeud du problème, puis explore avec eux les diverses façons dont on aurait pu le régler. Elle peut alors mettre en évidence le fait qu'une chicane peut être évitée si on choisit d'autres moyens de régler le conflit. Élargir ensuite la discussion sur la chicane en général (voir page 10: "Discussion: qu'est-ce qui amène une chicane? Et comment s'en sortir?")

- **Simuler une chicane d'enfants** entre éducatrices déguisées en enfants. Suivi d'un retour sur cette petite scène, ainsi que de la discussion sur la chicane en général.

- **Lecture du livre "La chicane"** de Ginette Anfousse, les éditions la Courte échelle.

Résumé de l'histoire:

Gigi s'est chicanée avec son ami Cloclo Tremblay à propos des jours d'ouverture de l'école. Chacun étant certain d'avoir raison, ils se sont battus. Maintenant, Gigi se rend compte que Cloclo n'était ni menteur, ni méchant, mais simplement mal informé. Gigi n'a plus envie de se battre, car "la chicane, ça fait peur aux oiseaux..."

Retour sur l'histoire.

Exemples de questions à aborder:

Demander aux enfants s'ils peuvent dire la raison de la chicane entre Gigi et Cloclo. Pourquoi Cloclo s'est-il fâché? Avait-il l'impression que Gigi se moquait de lui ou disait qu'il n'était pas "bon"? Est-ce que ça vous arrive de vous chicaner parce que vous ne pensez pas la même chose qu'un autre ami? Est-ce si grave si l'ami ne pense pas la même chose? Dans ces cas-là, comment éviter la chicane? (Élargir la discussion sur la chicane en général).

- Visionnement de la 3e histoire de la **cassette-vidéo de Passe-Partout** (disponible à la CEQ):

Résumé de l'histoire:

Pruneau et Giboulé se "tiraillent" pour avoir un ballon. Accidentellement, la poche du manteau de Pruneau est décousue. Pruneau court à la maison pour le dire à son grand-père. Giboulé l'ayant suivi, ils s'accusent l'un l'autre d'avoir triché. Grâce au grand-père, qui tient le rôle d'arbitre, les enfants parviennent à une entente: Pruneau accepte de prêter plus facilement son ballon, tandis que Giboulé ne sera pas le seul à "décider".

Retour sur le vidéo:

Faire le lien avec le contenu de la "discussion sur la chicane" (Possibilité de faire la discussion avant de regarder le vidéo, de sorte que les enfants essaient de reconnaître dans l'histoire ce qui s'est dit lors de cette discussion).

Sous-thème: **La violence** comme règlement de conflit dans la vraie vie versus dans la fiction.

Objectif: Se rendre compte que le recours à la violence pour solutionner un conflit ne constitue pas un moyen idéal et a souvent des conséquences négatives: qu'il y a plus de solutions pacifiques à un conflit qu'on ne le pense généralement (certainement plus souvent qu'on ne le montre à la télévision).

Activité:

Visionnement de la 4e histoire du **vidéo de Passe-Partout** de la CEQ.

Résumé de l'histoire:

Pruneau et son ami regardent une émission violente à la télé. Ils échangent ensuite avec le grand-père de Pruneau sur la façon dont le héros a résolu le conflit qui l'opposait à son "ennemi", et se demandent s'ils agiraient de cette façon dans la vraie vie. Ils découvrent différentes solutions aux problèmes du (prétendu) héros... et font le lien avec leurs chicanes d'enfants.

Retour sur le video:

Exemples de questions:

Qu'arriverait-il si, dans la vraie vie, on réglait les désaccords comme dans cette émission de télévision? Est-ce vraiment le "bon" qui gagnerait toujours? Celui qui est dans son droit peut-il être battu? etc.
Reprendre les éléments de reponse du vidéo et faire le lien avec la "discussion sur la chicane" (Possibilité de faire cette discussion avant de regarder le vidéo, comme à l'activité précedente).

Discussion sur la chicane:

Qu'est-ce qui amène une chicane?

- Pour un jouet, se faire déranger dans un jeu, perdre sa place pour aller aux toilettes ou pour se servir un dîner, s'être couché tard la veille, avoir été bousculé le matin.

Comment peut-on s'en sortir?

- La fuite: je m'isole, je boude, je veux faire une visite à la cuisine ou ailleurs.

- La violence: (verbale), je crie
  (physique), brise les jeux, donne des coups
  (psychologique), tu n'es plus mon ami.

- La communication: - j'en parle à mon éducatrice
  - je dis que ça me dérange
  - je demande à l'ami s'il aimerait se faire faire la même chose.

- La coopération: - j'essaie de l'intégrer à mon jeu, de partager le jouet.

Par un dessin, illustrer le thème.